

THL₂

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture

2015/1-2. szám



Balassi
Intézet

www.balassi-intezet.hu

THL₂

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture

2015/1-2. szám



Balassi
Intézet

Budapest, 2015

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Richly Gábor, Szili Katalin,
Szőnyi György Endre, Szűcs Tibor, Tóttóssy Beatrice, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya
Nádor Orsolya

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

<http://www.epa.hu/html/vgi/boritolapuj.phtml?id=01467>

Lektorok:

Balogh Andrea, Bándli Judit, Bereczki András, Janurik Boglárka, Majzer Mónika, Maróti Orsolya,
Maticsák Sándor, Nádor Orsolya, Pelczer Katalin, Rácz Péter, Schmidt Ildikó, Szentkirályi Endre, Szűcs Tibor

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Hammerstein Judit

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán

Nyomda: A-Z Buda Copycat Kft. • www.copycat.hu

Felelős vezető: Könczey Áron

TARTALOM

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV MÓDSZERTANI MŰHELYEIBŐL

Bándli Judit

(TÚL) DIREKT STRATÉGIÁK A CÉLNYELVI KOMMUNIKÁCIÓBAN..... 5

Somos Júlia

SZINTAGMATIKUS KAPCSOLATOK A MENTÁLIS LEXIKONBAN 15

Pelcz Katalin – Szita Szilvia

HATÉKONY PROJEKTMUNKA TANTERMEN INNEN ÉS TÚL..... 30

Gyöngyösi Livia

A NYELVI SZINESZTÉZIA LEHETŐSÉGEI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
OKTATÁSÁBAN 41

Tóth Anikó Nikolett

A MAGYAR NYELV OKTATÁSA ÉSZTORSZÁGBAN A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG..... 53

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A KÖZOKTATÁSBAN

Pelcz Katalin

A MAGYAR KÖZOKTATÁS„MOSTOHAGYERMEKE” 73

Bak Mónika

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A KÖZOKTATÁSBAN 84

Monostori Máté

ELIT KÉTNyelvűség 93

Schmidt Ildikó

MIGRÁNS GYEREKEK BEISKOLÁZÁSÁNAK GYAKORLATA 106

Mezei Orsolya

MENEKÜLTEK KÖZÉPISKOLAI MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA..... 115

Hlavay Lilla

MIGRÁNS TANULÓK SZAKTÁRGYI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI 124

A MAGYAR KULTÚRA ÉS IRODALOM INTERPRETÁCIÓJA

Reet Klettenberg

A BALASSI INTÉZET MŰFORDÍTÓI KÉPZÉSE 143

Papp Ágnes Klára

„SZOMORÚ GYŐZTES” 149

Takács Boróka

A LEFORDÍTHATATLAN FORDÍTÁSA: MAGYAR ÉTEL- ÉS ITALNEVEK

FINN ÉS ÉSZT FORDÍTÁSAI 160

Árvay Anett

A MAGYAR KULTÚRÁRÓL AMERIKAI DIÁKOKNAK..... 173

ISMERTETÉSEK

Attila Gyula Kiss

LANGUAGE IDEOLOGIES ABOUT LEARNING HISTORICAL MINORITY LANGUAGES... 183

Magyar Sára

A NYELVI VILÁGKÉP A MAGYAR ÉS A ROMÁN NYELVBEN 186

Szita Szilvia – Pelcz Katalin

MAGYARok 189

Bándli Judit¹

(TÚL) DIREKT STRATÉGIÁK A CÉLNYELVI KOMMUNIKÁCIÓBAN

Abstract

Language learners' pronunciation often seems impolite, since they differ from the linguistic behavior of native speakers. In certain cases this occurs because we sense their pronunciation to be overly direct. It may not necessarily be obvious why language learners in various situations express themselves too directly for native speakers. The observation is frequently attributed to cultural differences and transfer; however, the explanation is not always this straightforward. Data from interlanguage studies on various speech acts revealed additional causes. In my paper I explore these causes based on the literature as well as my own research, in which I investigate the disagreement strategies of Polish learners of Hungarian and compare them with those of Hungarian native speakers.

Keywords: *directness, indirectness, politeness, disagreement, interlanguage pragmatics*

Kulcsszavak: *direktség, indirektség, udvariasság, egyet nem értés, köztesnyelvi pragmatika*

1. Direktség és indirektség

Nyelvtanárként gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy nyelvtanulóink célnyelvi megnyilvánulásai udvariatlannak hatnak, mert eltérnek az anyanyelvi beszélők nyelvi viselkedésétől. Az udvariatlanság érzése bizonyos esetekben abból fakad, hogy túlságosan direktnek érezzük megnyilatkozásait. Nem feltétlenül nyilvánvaló, hogy a nyelvtanuló az adott helyzetben miért fogalmaz az anyanyelvi beszélők számára túlságosan direkten. Gyakran kulturális különbségként értelmezzük a jelenséget, a magyarázat azonban nem mindig ilyen egyszerű. A beszédaktusokkal kapcsolatos köztesnyelvi kutatások más okokat is feltártak. Munkámban ezeket járom körül részben a szakirodalom, részben pedig saját vizsgálatom segítségével, amelyben magyarul tanuló lengyelek egyet nem értési stratégiáit elemeztem és vetettem össze magyar anyanyelvűekével.

A beszélő által létrehozott megnyilatkozást akkor tekintjük indirektnek, ha a felszíni jelentés és az implikált jelentés között eltérés van, ezért a hallgatónak kognitív erő-

¹ Bándli Judit PhD, magyar mint idegen nyelv tanár, az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tan-székének oktatója; bandli.judit@btk.elte.hu

feszítéseket kell tennie az üzenet dekódolásához. Elvileg minél indirektebb egy megnyilatkozás, annál több erőfeszítésre van szükség a szándékolt jelentés megértéséhez, vagyis annál hosszabb lesz a következtetési folyamat. Ennek megfelelően minél nyilvánvalóbban következik a lokúcióból a beszélői szándék, annál direktebbnek tekintjük a beszélő által alkalmazott stratégiát.

Az indirekt (közvetett) beszédaktusok jelentésének dekódolásával kapcsolatban több eltérő elmélet is született (Gordon–Lakoff 1971, Searle 1975, Grice 1975, Bach–Harnish 1979). Összességében többlépcsős műveletről van szó, amely nagyjából a következő fokozatokat foglalja magában: a szó szerinti jelentés megértését, az adott kontextus ismeretében a szó szerint jelentés elvetését, majd az indirekt jelentés feldolgozását. Bizonyos kutatások (Gibbs 1985) azonban azt bizonyítják, hogy a konvencionálisan indirekt formák megkönnyítik a megnyilatkozások értelmezését. Ha egy forma jellemző egy adott szituációra, gyakori használata rutinszerűvé válik az adott helyzetben. Ez lerövidíti a dekódolási folyamat idejét, azaz nem szükséges végigjárunk a lépcsőfokokat. Így tehát teljes biztonsággal nem állíthatjuk, hogy a konvencionálisan indirekt aktusok esetében hosszabb a következtetési procedúra, mint a direkt aktusoknál. A nem konvencionálisan közvetett formákra ez nem érvényes, hiszen nem kötődnek olyan szorosan az adott helyzethez. Ilyenkor valóban hosszabb az értelmezési folyamat, mint a direkt formák esetében.

A beszédaktusok megvalósításával foglalkozó CCSARP kutatások (Blum-Kulka 1987, Blum-Kulka et al. 1989) direktségi skálákon helyezik el a vizsgált beszédaktus-stratégiákat, ami azonban felvet bizonyos kérdéseket. Blum-Kulka (1987) héber és angol anyanyelvű amerikai adatközlőkkel állította sorrendbe a kérésstratégiákat. Az értékelések megegyeztek abból a szempontból, hogy melyeket sorolták a legdirektebbek, a közepesen direktek, illetve a legindirektebbek közé, de ezeken a csoportokon belül már mutatkoztak kisebb eltérések az egymáshoz viszonyított direktségi fok megítélése szempontjából, ami kulturális eltérésekre, valamint a nyelvek különböző sajátosságaira mutat rá.

2. A direktség, indirektség és az udvariasság kapcsolata

Blum-Kulka kutatásában (1987) az adatközlők nemcsak direktségi, hanem udvariassági szempontból is rangsorolták a kérésstratégiákat. Kétségtelen, hogy a közvetettség és az udvariasság között meghatározó kapcsolatot kell feltételeznünk. Nagy valószínűséggel mindannyian egyetértünk abban, hogy az *Ideadnád a táskámat?* megnyilatkozás udvariasabb, mint az *Add ide a táskámat!* Ez azonban nem jelenti azt, hogy egyenlőségjelet lehetne tenni az indirekt kifejezőmód és az udvariasság közé, mivel a különböző kultúrák eltérően értékelik a közvetettséget. A kérés beszédaktusának megvalósítási módjai közül a héber anyanyelvű adatközlők a legindirektebb kérésstratégiát², a célzást

² A kérésstratégiák magyar megnevezésére a Szili Katalin (2002, 2004) által javasolt terminusokat használom.

(*Hideg van.* → *Csukd be az ablakot!*) kevésbé tekintették udvariasnak, mint a direktségi skálán jóval előbbre sorolt performatívumot (*Kérlek, csukd be az ablakot!*), beágyazott performatívumot (*Megkérhetnélek, hogy csukd be az ablakot?*), valamint a konvencionális alakokat tartalmazó előkészítő stratégiát (*Becsukná az ablakot?*; *Be tudná csukni az ablakot?*). Érdekes azonban, hogy az angol anyanyelvűeknél az előkészítő stratégiák után rögtön a célzások következtek, tehát a második legudvariasabb megoldásnak tartották. A héber anyanyelvűek értékelése azzal magyarázható, hogy a nagyon indirekt kérés a világosság (és talán az őszinteség) hiányára utal, s az értelmezés nagyobb terhet ró a hallgatóra, mert hosszabb következtetési folyamatot igényel tőle. Az udvariasság megítélésében tehát nehézséget okoz, hogy feszültség húzódik az egyértelmű fogalmazás, illetve a kényszermentesség iránti igényünk között. Brown és Levinson (1987) a kompromisszumos megoldást a konvencionalizált indirektségben (*Ide tudná adni a sőt?*) látja, ami mindkét elvárást ki tudja elégíteni.

A fentiekkel összhangban Gu (1990) is rámutat arra, hogy a direktség–indirektség értékelése erősen kultúrafüggő. A kínai nyelvben például kéréskor a meglehetősen direkt akaratsnyilvánítási stratégia (*Szeretnék / akarok...*) udvariasnak számít olyan helyzetekben is, amikor más kultúra képviselői nem alkalmazzák (Chang–Hsu 1998). Emellett meg kell jegyeznünk, hogy maga a beszédaktus is befolyásolja a közvetettség megítélését. Bizonyos beszédcselekvések esetében ugyanis éppen a direkt fogalmazásmód az elvárt, például ígérettételkor, gratulációkor vagy bocsánatkéréskor.

Természetesen a célnyelvi megnyilatkozásokat a direktség szempontjain kívül még számos tényező határozza meg, s ezek mind kölcsönhatásban állnak egymással. A következő, magyarul tanuló japán adatközlőtől származó kérést valószínűleg kevesen bélyegeznék udvariatlannak, annak ellenére, hogy olyan direkt stratégiát (*Legyen szíves felváltani!*) tartalmaz, amely kevésbé jellemző az anyanyelvi beszélőkre az adott helyzetben (szívességekérés idegentől):

Bocsánat, elnézést, szeretnék megvenni túrórudat, de nekem csak 2000 Ft papírpénzem. Ha lehet, legyen szíves felváltani. (Bándli–Maróti 2003)

Magyar anyanyelvi kompetenciával feltehetőleg inkább az indirektebb előkészítő stratégiát (*Fel tudná váltani?*) használnánk, de valószínűleg kevesebb járulékos eszközzel (fatikus nyelvi elemmel, magyarázattal) kapcsolnánk össze.

Az alábbiakban egy olyan aktussal foglalkozom, amely természetéből következően fenyegeti a beszédpartner közelítő (pozitív) és távolító (negatív) arcát (Brown–Levinson 1978, 1987), ezért megvalósításakor a direktség–indirektség aspektusait is szem előtt kell tartani.

3. Az egyet nem értés megvalósítása célnyelven

Feltételezhető, hogy a támogató jellegű társalgások során, az anyanyelven folytatott kommunikációhoz hasonlóan célnyelven is udvariasan szeretnénk megnyilvánulni, ezért törekszünk a beszédpartnerünk arcának (és saját arcunk) védelmére (Brown–Le-

vinson 1978, 1987). Ugyanakkor előfordul, hogy megnyilatkozásunk nem a kívánt hatást éri el, és az adott szituációban udvariatlannak hat, ami gyakran abból fakad, hogy az anyanyelvi beszélőktől eltérő stratégiákat alkalmazunk. Az alábbiakban az egyet nem értés beszédaktusa segítségével vizsgáljuk meg ennek lehetséges okait.

A támogató társalgás egyik fő szervező ereje az egyet nem értés elkerülése és az egyetértésre való törekvés. Ennek ellenére bizonyos helyzetekben szükségszerűen hangot kell adunk ellenvéleményünknek. Mivel feltételezzük, hogy a beszélők kölcsönösen érdekeltek egymás arcának megóvásában, az ellentmondás arcfenyegetését kisebbíteni, enyhíteni igyekeznek – ennek egyik lehetősége az indirektebb stratégiák használata.

A közkeletű sztereotípiá szerint a japánok kerülnek az egyet nem értés kifejezésének közvetlen módját, ami azonban Beebe és Takahashi (1989) szerint túlzottan leegyszerűsítő elképzelés. Valójában a japánok a feljebbvalóiknak általában nem mondanak ellent (végső esetben erősen gyengítik ellentmondásukat), a náluk alacsonyabb státuszúakkal szemben viszont direkt módon adnak hangot egyet nem értésüknek, s akár negatív minősítő kifejezéseket is használnak. Ezt sok esetben a célnyelvre is átültetik.

A nyelvi sztereotípiák érdekes formájáról olvashatunk Nakajima (1997) tanulmányában, amelyben amerikai angol és japán anyanyelvű üzletemberek nyelvi viselkedését vizsgálta és hasonlította össze. A japánok az esetek egy részében a japán szociokulturális szabályokhoz igazodva fogalmazták meg megnyilatkozásaikat angolul. Másfelől a szerző azt tapasztalta, hogy bizonyos helyzetekben a japánok mintegy fele az anyanyelvi amerikaiakhoz képest túlságosan direkten fogalmazta meg ellenvéleményét. A szerző rámutat, hogy a japán adatközlők direktsége angol nyelven annak köszönhető, hogy találkoztak azzal az amerikai kultúrára és az angol nyelvre vonatkozó klisével, miszerint angolul közvetlen módon kell megnyilvánulni.

A köztesnyelvi megnyilatkozások mögött tehát ott rejlenek a beszélők társadalmi valósággal kapcsolatos ismeretei és feltételezései, amelyek részben forráskultúrájukban gyökereznek, részben viszont a célnyelvi kultúrával kapcsolatos elképzeléseken és (nem feltétlenül saját) tapasztalatokon alapulnak.

Az egyet nem értéssel foglalkozó köztesnyelvi kutatások – melyek nagy része az angolt második nyelvként beszélőkkel foglalkozik – számos egyéb jelenségre is rámutatnak. Az anyanyelvi beszélők ellentmondásuk megfogalmazásakor többnyire komplex stratégiákat alkalmaznak, míg a nem anyanyelviek megnyilatkozásaira gyakran a szerkezeti egyszerűség, rövideg és minimalizmus jellemző (Beebe–Takahashi 1989, Garcia 1989, Nakajima 1997). A nem anyanyelviek sokszor explicit módon, performatívummal fejezik ki véleményüket (*I disagree.*) olyan helyzetekben is, amelyekben ez természetellenes az anyanyelvi beszélő számára (Pearson 1986). Emellett az anyanyelviekhez képest nagy számban élnek a tagadószóval való nyers ellentmondás (*no*) lehetőségével (Bell 1998). Ez valószínűleg abból fakad, hogy a nyelvtanulók gyakran még nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű nyelvi eszközzel egyet nem értésük kifejezésére, vagy nem merik mozgósítani azokat. Gyakran tisztában vannak az ellentmondás arcfenyegető voltával, és érzik, hogy enyhíteniük kell azt, ennek ellenére nem hasz-

nálják ki a rendelkezésükre álló célnyelvi „kelléktárat” (Salsbury–Bardovi-Harlig 2000). Walkinshaw (2007) a kontextuális tényezők bevonásával tovább árnyalja a problémát. Kutatása során azt tapasztalta, hogy adatközlői a hasonló státuszú beszédpartnerekkel bátrabban kísérleteztek, azaz összetettebb stratégiákat alkalmaztak, mint a hierarchiában felettük álló, relatív hatalommal rendelkező tanárokkal való kommunikáció során. Utóbbi esetben, amikor úgy érezték, hogy nyelvi viselkedésüknek tétje van, inkább a beépült, „biztosnak érzett” stratégiákat részesítették előnyben.

3.1. Magyarul tanuló lengyel egyetemisták egyet nem értési stratégiái

Egy korábbi tanulmányomban (Bándli 2013a) magyarul tanuló nem magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók egyet nem értési stratégiáit vizsgáltam. A jelenlegi korpuszba csak a (diákok többségét alkotó) lengyel adatközlők megnyilatkozásait vettem fel. Ez a módosítás a 2013-as adatokhoz képest a különböző stratégiák arányában jelentett változást, a stratégiatípusok tekintetében nem.

Munkámban összefoglalom a magyarul tanuló lengyelek egyet nem értési stratégiáit, majd magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók nyelvi viselkedésével vetem össze őket. A vizsgálati korpuszt egyetemi szemináriumokon és külföldi hallgatóknak szóló egyetemi beszédképesség-fejlesztés órákon készített hangfelvételekből nyertem. A nem magyar anyanyelvűek B2–C1 szinten beszéltek magyarul. A korpuszba – az összehasonlíthatóság érdekében – csak azokat az ellentmondó aktusokat vettem fel, amelyek valamilyen véleménnyel, hittel, képzzel szemben fogalmaznak meg ellentétes álláspontot. Így összességében 101 magyar anyanyelvűtől és 92 lengyel anyanyelvűtől származó adattal dolgoztam. A rendelkezésemre álló anyag a hallgató – tanár interakciók elemzésével módot adna a hatalmi távolság szerepének boncolgatására is (vö. Walkinshaw 2007), ami azonban egy külön tanulmány témája lehetne. Jelen dolgozatban az egyenlő státuszú beszédpartnerek nyelvi viselkedésével foglalkozom, s a kutatási eredmények közül elsősorban a direktség–indirektség szempontjából érdekes adatokra koncentrálok.

A szakirodalom alapján felállított hipotézisem az volt, hogy a magyarul tanuló nem magyar anyanyelvűek kevésbé komplex stratégiákat használnak, mint a magyar anyanyelvűek, és az egyértelműsége törekedve a magyaroknál gyakrabban alkalmaznak direkt stratégiákat.

3.1.1. Az egyet nem értést megvalósító stratégiák

A szakirodalom nem egységes abból a szempontból, hogy mit nevez egyet nem értési stratégiának. Ellentmondásunk megvalósításán túl ugyanis nagy szerepe van az arcfejegetést enyhítő, bizonyos esetekben pedig a fokozó eszközöknek is. Enyhítő eszköz például a késleltető szó (*Hát, ...*), a jelképes egyetértés (*Igen, de...*) vagy a kertelés (*Nem is tudom...*). A fokozók közé tartoznak a különböző nyomatékosító kifejezések (*Biztos, hogy ...*), illetve bizonyos szavak, mondatok megismétlése (Bándli 2013b). Ezek fontosak a megnyilatkozás egésze szempontjából, de az egyet nem értés elhagyásuk esetén

is megvalósul. Az alábbiakban azokat a korpuszban előforduló stratégiákat vizsgálom, amelyek önmagukban megvalósítják az egyet nem értést. Ezeket direktség szerint rendeztem táblázatba. Egy részük mindkét adatközlői csoportra jellemző volt, akadtak azonban olyan megoldások, amelyek csak az egyik csoportnál fordultak elő. Az 1. táblázat a magyar anyanyelvűek stratégiáit szemlélteti.

STRATÉGIA	PÉLDA
a vélemény ellentétességének hangsúlyozása	<ul style="list-style-type: none"> – Ezt a feladatot kezdő csoportban is jól lehet használni. – <i>Nem értek ezzel egyet.</i>
ellentétes állítás/korrigálás	<ul style="list-style-type: none"> – Budapesten született. – <i>Nem Budapesten, hanem Debrecenben.</i>
magyarázat/okok felsorolása	<ul style="list-style-type: none"> – Nem jó, ha húsz percnél többet foglalkoznak ezzel. – <i>Sokkal jobban megértik, ha több időt szánnak rá.</i>
kétkelkedés /elbizonytalanítás	<ul style="list-style-type: none"> – 1990-ben volt. – <i>Biztos vagy benne?</i>
részleges elfogadás	<ul style="list-style-type: none"> – Sikerült, működik. – <i>Most még jó.</i>

1. táblázat. A magyar anyanyelvű adatközlők egyet nem értést megvalósító stratégiái

A stratégiák az esetek nagy részében nem önállóan jelentek meg, hanem stratégia-kombinációkat alkottak. Az ellentétes állítás/korrigálás például ritkán fordult elő önmagában, többnyire magyarázattal kapcsolódott össze:

– *Ez a legjobb.*

– *Hát, nem, ez a lehető legrosszabb választás, mert semmit sem fognak érteni belőle, még nem is találkoztak vele.*

– *A következő? Áprilisban.*

– *Nem lehetett áprilisban, valamikor télen volt, áprilisban a konferencia volt.*

A lengyel anyanyelvű hallgatók stratégiáit a 2. táblázat foglalja össze. A tőlük származó példákat eredeti formában, változtatás nélkül közlöm.

STRATÉGIA	PÉLDA
a vélemény ellentétességének hangsúlyozása	<ul style="list-style-type: none"> – Csak zsíros és tejfölös ételt esznek. – <i>Nem értek egyet neked.</i>
ellentétes állítás/korrigálás	<ul style="list-style-type: none"> – Jövő hét szünet lesz. – <i>Nem jövő hét. Április lesz szünet.</i>
értékítélet/minősítés	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Lengyelországnak szüksége van erre.</i> – <i>Ez butaság.</i>
magyarázat/okok felsorolása	<ul style="list-style-type: none"> – Peter igaza van, jó film. – <i>Beteg volt múlt héten, nem látta a filmet.</i>

2. táblázat. A nem magyar anyanyelvű adatközlők egyet nem értést megvalósító stratégiái

A stratégiák megjelenési aránya tekintetében nagyon hasonló volt a két adatközlői csoport viselkedése. Mindkettőnél a fentiekben bemutatott ellentétes állítás+magyarázat kombináció volt a szignifikánsan leggyakoribb megoldás. Ez valószínűleg az oktatási helyzet sajátosságaiból következik, hiszen a szemináriumokon a hallgatóknak folyamatosan számot kell adniuk tudásukról, véleményükről, és álláspontjukat indokolniuk kell.

Érdekes azonban, hogy mind a magyarok, mind pedig a lengyelek használtak olyan stratégiákat, amelyek a másik csoportra nem voltak jellemzőek. Bár ezek előfordulása egyik esetben sem volt jelentős mértékű, mégis érdekes információkkal szolgálnak számunkra. A magyar anyanyelvűektől származó adatok között két olyan indirekt stratégiát is találunk, amely a lengyeleknél egyáltalán nem jelent meg. Az egyik a kételkedés/elbizonytalanítás (*Biztos vagy benne?*), a másik pedig a részleges elfogadás (*Most még jó*).

Felmerülhet a kérdés, hogy a részleges elfogadás mennyiben minősül egyet nem értési stratégiának, mivel alkalmazásakor a beszélő gyakorlatilag nem mond ellent. Egyetértésének részlegességét, átmenetiségét hangsúlyozva azonban mégis azt sugallja, hogy a beszédpartnerétől eltérő véleményen van, ezért kapott helyett ez a stratégia a többi között, a direktségi lista végén.

Valószínűleg a nem anyanyelvi beszélők azért kerülték az indirekt stratégiákat, mert próbálták kiküszöbölni annak kockázatát, hogy megnyilatkozásuk a nem megfelelő nyelvi eszközök kiválasztása miatt váljon félreérthetővé. Sokszor biztosabbnak érzik beszédszándékuk megvalósulását, ha egyértelműen, világosan fogalmaznak. Ezért sokszor inkább ragaszkodnak a számukra egyszerűbb, begyakorolt formákhoz – még ha azok direktek is. Ezt bizonyítja az is, hogy a lengyelek a magyaroknál szignifikánsan gyakrabban hangsúlyozták véleményük ellentétességét leginkább a *Nem értek egyet* panelt alkalmazva.

Értéktételez/értékelés (*Ez butaság.*) megfogalmazásakor a beszélő explicit minősítő megjegyzést tesz a beszélő véleményére vagy magára a beszélőre, fokozva az aktus arcfenyegetését. Ez a lengyeleknél kis százalékban jelent meg, a magyaroknál viszont egyáltalán nem.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a lengyelek viselkedése a leggyakrabban választott stratégiakombináció alkalmazása szempontjából megegyezett a magyarokéval, ami feltehetőleg az oktatási helyzettel és az adatközlői csoport nyelvtudásszintjével magyarázható. Jelentős eltérést csak a vélemény ellentétességének hangsúlyozása elnevezésű legdirektebb stratégia választásánál tapasztaltunk, ami a lengyelek körében jóval népszerűbb volt. Ez az indirekt stratégiák kerülésével párosult, ami arra utal, hogy hipotézisemnek megfelelően a direktség, a világos fogalmazás biztonságot jelent a nyelvtanulók számára a beszélői szándék megvalósulása szempontjából.

4. Összegzés

A fentiekben igyekeztem összegyűjteni azokat a tényezőket, amelyek a direktség–indirektség tekintetében szerepet játszhatnak a nyelvtanulók stratégiaválasztásában, megnyilatkozásaik megformálásában. A felsorolt eredmények tanulságait összevetve megállapíthatjuk, hogy a nem anyanyelvi beszélők kommunikációját ebből a szempontból több eltérő tényező határozhatja meg. A bemutatott vizsgálatok ezek közül a következőkre mutattak rá:

1. az anyanyelv és a forráskultúra hatása,
2. a direktség, indirektség és az udvariasság kapcsolatának kulturálisan eltérő értelmezése,
3. hitek, elképzelések a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával kapcsolatban,
4. hiányos nyelvi eszköztár,
5. „biztonságra törekvés” a beszélői szándék kifejezésével kapcsolatban.

Munkámban egy olyan jelenséggel foglalkoztam, amivel folyamatosan szembesülünk a tanítás vagy a nem magyar anyanyelvűekkel való kommunikáció során. Természetesen a nyelvtanulók célnyelvi viselkedése sokkal összetettebb annál, hogy egy szempont alapján le lehetne írni, a hasonló elemzések azonban jó alapul szolgálhatnak a tudatos tanórai pragmatikai kompetencia-fejlesztéshez.

Irodalom

- Bach, K. – R. M. Harnish. 1979. *Linguistic communication and speech acts*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Bándli Judit 2013a. „Nem érthetek egyet.” Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a nyelvórán. *Hungarológiai Évkönyv* 14/1: 131–141.
- Bándli Judit 2013b. Az egyet nem értés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 1: 97–109.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003: Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai évkönyv* 4: Pécsi Tudományegyetem, 137–152.
- Bell, N. 1998. Politeness in the Speech of Korean ESL Learners. *Working Papers in Educational Linguistics*, 14.1: 25–47.
- Beebe, L. – Takashi, T. 1989. Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. In: Eisenstein, M. (ed.): *The dynamic interlanguage*. Plenum, New York, 199–218.
- Blum-Kulka, S. 1987. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics*, 11: 131–146.
- Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Alblex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Brown, P. – Levinson, S. 1978. Universals in language use: Politeness phenomena. In: Goody, E. N. (ed.): *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chang, Yu-Ying – Hsu, Yi-Ping 1998. Requests On E-Mail: a Cross-Cultural Comparison. *RELJ Journal* 29(2): 121–151.
- Garcia, C. 1989. Disagreeing and requesting by Americans and Venezuelans. *Linguistics and Education* 1: 299–322.
- Gibbs, R. 1985. Situational conventions and requests. In: Forgas, J.P. (ed.): *Language and social situations*. Springer-Verlag, New York, 97–110.
- Gordon D. – Lakoff G. 1971. Conversational postulates. *CLS* 7: 63–87.
- Grice H. P. 1975. Logic and Conversation. In: D. Davidson – G. Harman (eds.): *The logic of grammar*. Dickenson, Encino, 64–75.
- Gu, Y. 1990. Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* 14: 237–257.
- Kreutel, K. 2007. „I’m not agreeing with you.” ESL Learners’ Expressions of Disagreement. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 11/3: 1–35.
- Nakajima, Y. 1997. Politeness strategies in the workplace: Which experiences help Japanese businessmen acquire American English native-like strategies? *Working Papers in Educational Linguistics* 13(1): 49–69.
- Pearson, E. 1986. Agreement / disagreement. An example of results of discourse analysis applied to the oral English classroom. *ITL Review of Applied Linguistics* 74: 47–61.
- Searle, J. R. 1975. Indirect speech acts. In: Cole, P. and Morgan, J. L. (eds.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3. Speech acts. New York, Academic Press, 59–82.

- Salsbury, T. – Bardovi-Harlig, K. 2000. Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English. In: Swierzbins, B. – Frank, M. – Anderson, M.E. – Klee, C. A. – Tarone, E. (eds.): *Social and cognitive factors in second language acquisition. Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum Somerville*. Cascadia Press, MA, 57–76.
- Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 1: 12–30.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Walkinshaw 2007. Power and disagreement: Insights into Japanese learners of English. *RELJ Journal* 38: 3.

Somos Júlia¹

SZINTAGMATIKUS KAPCSOLATOK A MENTÁLIS LEXIKONBAN – EGY ANYANYELVŰEKKEL ÉS MAGYARUL TANULÓ FELNŐTTEKKEL VÉGZETT SZÓASSZOCIÁCIÓS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Abstract

The aim of this paper is to explore native and non-native Hungarian speakers' mental lexicon using a word association test. The article presents the results of a survey conducted among Hungarian native speakers and foreign students of Hungarian. The article addresses the main questions related to the relationships of the mental lexicon and discusses the differences between the quality and quantity of syntagmatic relationships in native speakers' and non-native speakers' mental lexicon. The survey presents the syntactic definiteness of learners' vocabulary, so the results of the survey might be useful for teaching not only vocabulary, but also syntactic rules of Hungarian language.

Keywords: *applied linguistics, mental lexicon, word-associations, syntagmatic relationships, vocabulary, teaching Hungarian as a Foreign Language*

Kulcsszavak: *alkalmazott nyelvészet, mentális lexikon, szóasszociáció, szintagmatikus kapcsolatok, szókincs, magyar mint idegen nyelv tanítás*

1. Bevezetés

A mentális lexikon felépítésével, szerveződésével és működésével számos magyar kutatás foglalkozik, melyek középpontjában főként anyanyelvi beszélők, gyermekek vagy felnőttek állnak (Gósy 1998; 2005, Lengyel 2008, Kovács 2013). A kétnyelvű személyekkel végzett szóasszociációs vizsgálatok magyar viszonylatban is meghatározóak (Navracsics 2007). A nyelvtanulókkal végzett mentálislexikon-vizsgálatok száma még igen kevés. Az utóbbi években a magyar mint idegen nyelv tanítását középpontba állítva születtek kutatások a memóriarendszerek működésével kapcsolatban (Kajdi 2014), illetve a mentális lexikon kapcsolatainak feltérképezése céljából (Marthy 2010, Nádor

¹ Somos Júlia magyar mint idegen nyelv tanár, doktorandusz hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program; juli.somos@gmail.com

2013). A magyar nyelvet tanuló külföldiekkel végzett szóasszociációs vizsgálatok segítségével a kutató bepillantást nyerhet a nyelvtanuló mentális lexikonának felépítésébe, az agyi kapcsolatok természetébe, ez nagymértékben segíti a tanulási folyamat megértését, illetve a szókincs és a mondattani struktúrák tanítását is.

1.1. A mentális lexikon

A mentális lexikkal kapcsolatos tudásunk még nem megfelelő mélységű, fogalma nincs kellően tisztázva. Egyesek véleménye szerint egy agyi szótárról van szó, mások nem értenek egyet a mentális lexikon szótár-jellegével, mivel különböző elveket követ működésük (Aitchinson 1987, idézi Gósy 2005). A lexikon elnevezés statikusságra utal, ám a mentális lexikon összetétele, szerkezete dinamikus, folyamatosan változik (Aitchinson 2003). A mentális lexikon felépítésére és működésére különböző analógiákat neveztek meg: Aitchinson a londoni metróvonalak térképéhez, Platón madárkalitkához, Ciceró kincsestárhoz, Kant könyvtárhoz hasonlítja (Gósy 2005). Minden analógia arra vezethető vissza, hogy az emberi agy az összes ismert szót tárolja, tartalma folyamatosan változik, bővül, átalakul. A metrókép-hasonlat arra is utal, hogy a mentális lexikon különböző csomópontjai egymással összeköttetésben vannak.

Számos pszicholingvisztikai kutatás foglalkozik a tárolás kérdésével. A fogalmak rendszerezési módjának magyarázatára többféle elmélet született, melyek közül a legelfogadottabb a háló- vagy pókhálóelmélet. A modell hálóként ábrázolja a mentális lexikont, amelyben az egyes elemek kapcsolatokat létesítenek egymással, de egy egységnek több másik egységgel is lehet kapcsolata. Azok az egységek, amelyek közvetlenül nem kapcsolódnak egymáshoz, más egységeken keresztül szintén érintkezhetnek (Gósy 2005). Kovács László szerint a modell nem ad számot a kapcsolatok minősége és erőssége tekintetében, hiszen vannak „preferált” kapcsolatok, s az egyes kapcsolatok iránya, súlyozása kiemelkedően fontos. A hálózatelmélet hívei a mentális lexikon elemeinek kapcsolatait gráfokkal ábrázolják, amelyek matematikai képletekkel írják le a kapcsolatok erősségét, irányát (Kovács 2013).

A szóasszociáció mint vizsgálati módszer alkalmas a mentális lexikon elemei közötti kapcsolatok feltárására. A vizsgálat során a kísérleti személyeknek különböző hívószavakra kell szóban vagy írásban reagálniuk. A szabad asszociáció során lehet meghatározott számú szót kérni, illetve meghatározott ideig tartó, korlátlan mennyiségű asszociációt várni a kísérleti személyektől (Gósy 2005). A szóasszociációs teszt a grammatikai-szemantikai kapcsolatokat, a szóasszociációs norma a hívószavakra adott válaszok gyakoriságát, míg a szóasszociációs tezausz a szemantikai hálót tárja fel (Lengyel 2009).

A mentális lexikon egyes lexikai egységei között háromféle típusú kapcsolatot feltételezhetünk. A grammatikai-szemantikai kapcsolatok megismerése során vizsgálható, hogy két egység között paradigmatis vagy szintagmatikus viszony van. A paradigmatis kapcsolatok alapja a felcserélhetőség (szinonímia, antonímia, meronímia). A szintagmatikus kapcsolat a nyelv lineáris voltát modellálja: ilyenek például

a főnév-melléknév, a melléknév-főnév, az ige-határozószó kapcsolatok (Gósy 2005). A harmadik típusú kapcsolat a két egység közötti asszociatív viszony, amely nem nyelvi, hanem véletlenszerű kapcsolat (Navracsics 2007). Navracsics a kétnyelvű mentális lexikont vizsgálva paradigmatis kapcsolatoknak tekinti a következőket: hiponim és hiperonim kifejezések, szinonim/antonim kapcsolatok, meronímia, lexikai ekvivalens. Szintagmatikus kapcsolatoknak azokat a hívószóra adott válaszokat tekinti, amelyek a hívószóval alárendelő vagy predikatív szintagmát alkotnak, például a jelzős, a határozói, a tárgyi és predikatív szerkezeteket (Navracsics 2007). Problematikus, hogy egyes válaszok úgynevezett „egyéb” kategóriába kerültek, mivel pszichológiailag magyarázhatók (*aludni – jó*), viszont megítélésem szerint szintagmatikus kapcsolatként is értelmezhetők.

Elfogadott tény, hogy a mentális lexikon elemei között létesülő kapcsolatok alapja a szemantika. Kísérletek bizonyítják, hogy a leggyakoribb, legszorosabb kapcsolatok anyanyelvi beszélők és kétnyelvű felnőttek esetén is a paradigmatis kapcsolatok (Gósy 2005, Navracsics 2007). A gyermekek esetében körülbelül hét éves korig a szintagmatikus kapcsolatok dominálnak (Meara 1983), később a paradigmatis válaszok kerülnek előtérbe (Gósy 2005).

1.2. A kétnyelvű mentális lexikon

Mind a tudományos, mind a laikus vélemények megoszlanak arról, kit tekinthetünk kétnyelvűnek. Jelen kutatás Grosjean holisztikus, funkció szerinti definícióját tekinti érvényesnek, amely szerint a kétnyelvű személy mindennapi életében használja mind a két nyelvét, s képes variálni nyelvhasználatát a helyzet, a beszédpartner és a téma függvényében (Grosjean 1989, idézi Navracsics 2007, Lengyel 1997). A kutatásban részt vevők egyik csoportját olyan magyarul tanuló külföldi felnőttek alkotják, akik Magyarországon élnek. Többen dolgoznak, mások tanulnak. Mind a két nyelvet használják különböző szituációkban, ám nyelvtudásuk szintje különböző.

A kétnyelvű mentális lexikon kialakulása és működése tekintetében többféle elképzelés létezik. A kétnyelvűek gondolkodás és beszéd közben nem tudják kikapcsolni másik nyelvüket, tehát a mentális lexikonban lévő egységek különböző kapcsolatai átnyúlhatnak a nyelvek határain. Mivel jelentős különbség van a nyelvszajátítás ideje és módja, a nyelvtudás foka, a beszélt nyelvek struktúrája, a nyelvi input milyensége tekintetében, ezért ezeket a faktorokat a szóasszociációs vizsgálatok során feltétlenül figyelembe kell venni.

A szóasszociációs vizsgálatok szerint a felnőtt kétnyelvűek mentális lexikonában a paradigmatis kapcsolatok dominálnak, ám a szintagmatikus-típusú válaszok aránya sem elhanyagolható. A később kétnyelvűvé válók esetében dominánsabbak a szintagmatikus kapcsolatok, s ezek általában egy nyelven jelennek meg, míg a paradigmatis válaszok során nagyobb százalékban történik a másik nyelvből való lehívás. Ebből következik, hogy a korai és kései kétnyelvűek esetében eltérő tárolást feltételezhetünk (Navracsics 2007).

1.3. A szintagmák

A szintagma legalább két lexéma és/vagy mondatrész grammatikai kapcsolatából származó nyelvi egység, amely nyelvi eszközök segítségével kifejezi a kapcsolódó elemek viszonyát. Nem tekintjük szintagmának a morfológiai típusú szerkezeteket (például a névutós névszókat: *(az asztal alatt)*, az állandósult szókapcsolatokat (*kútba esett*), illetve az összetett szavakat (*gyorsvonat*) (Keszler 2000). A mentális lexikonban megfigyelhető kapcsolatok szempontjából azonban ezeket is szintagmatikus viszonyként értelmezhetjük, hiszen a nyelv lineáris voltát modellálják. A szintagmákat, a különböző frazeológiai egységeket, kollokációkat és az összetett szavakat a kutatás során szintagmatikus viszonyként értelmezem.

A szintagmák kapcsolódó tagjai között meglévő grammatikai, szemantikai és szófa-ji-alaki egyezések alapján alárendelést (*gyorsan fut*) és mellérendelést (*szép és jó*) lehet megkülönböztetni. Az alárendelő szintagmák osztályozhatók az alaptag szófaja szerint, ez alapján lehet igei (*levest főz*), igenévi (*ebédet csinálni*), főnévi (*három lány*), melléknévi (*nagyon szép*), névmási (*valahányadik az osztályban*) vagy határozószói (*közel a kerthez*) (Keszler: 2000).

A szintagmában az alaptag határozza meg a szintaktikai viszonyt, a vonzatstruktúrát. A szintagmákat vizsgálva kitüntetett helyzetben vannak a közvetlenül az ige előtti és az ige utáni pozíciók. Semleges mondatban közvetlenül az ige előtt olyan igevonzatok találhatók, amelyek egy szemantikai egységet képeznek az igével, módosítják, pontosítják a jelentését. Az igeikötőn mint leggyakoribb igemódosítón kívül ide sorolhatjuk a névelő nélküli tárgyakat (*könyvet olvas*), névelő nélküli határozókat (*óvodába jár*), melléknévi állapothatározókat (*szépnek tartják*), névelő nélküli eredményhatározókat (*boldoggá tesz*), az *akar* + főnévi igenév konstrukciót (*sétálni akar*). Közvetlenül az ige után jelennek meg a határozott névelős tárgyak (*írja a házi feladatot*) (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998). Ezek azok az esetek, amelyek a magyar mint idegen nyelv tanítása során gyakran előfordulnak (Szili 2005).

A magyar mint idegen nyelv tanítása során célszerű a különböző mondatrészi szerepeket betöltő grammatikai jelenségek tanításakor a szórendi helyet is megmutatni és gyakoroltatni (Szili 2005). A szóasszociációs vizsgálatban megjelenő szintagmatikus kapcsolatok tanulságul szolgálhatnak a magyart idegen nyelvként tanítók számára is. A szóasszociációs vizsgálatok idegennyelv-oktatásban történő felhasználása célszerű lenne, hiszen a szavak nem önállóan, hanem nagyobb egységként, egy lexikai hálózat részeként lennének taníthatók (Vasiljevic 2008, idézi Kovács 2009).

2. A kutatás célja és kérdései, hipotézisek

A kutatás célja a magyar anyanyelvi beszélők, illetve a magyart idegennyelvként tanuló külföldiek mentális lexikonában fellelhető szintagmatikus kapcsolatok feltérképezése. Az első kérdés az, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a két csoport között a

mentális lexikon szintagmatikus kapcsolatainak számában, jellegében és erősségében. A második kérdés az, van-e összefüggés a mondatrészek mondattani struktúrában elfoglalt pozíciója és a mentális lexikon szintagmatikus kapcsolatai között.

A hipotézisek a következők: az anyanyelvi beszélők esetében a paradigmatis kapcsolatok előfordulása domináns, míg a nyelvtanulók esetében előtérbe kerülnek a szintagmatikus kapcsolatok. Anyanyelviek első asszociációja a főnevek és a melléknévek esetében legtöbbször paradigmatis, de az igék, igenevek, határozószók esetén gyakoribbak a szintagmatikus kapcsolatok. Nyelvtanulók esetében minden szófajhoz tartozó kapcsolat elsősorban szintagmatikus. A harmadik hipotézis: az igemódosító pozícióban helyet foglaló egység és az ige között szoros kapcsolat van, illetve az ige és az ige utáni pozíció a legdominánsabb a szintagmatikus kapcsolatok között, hiszen a magyar mondat központi szereplője az ige, és az ehhez kapcsolódó mondatrészek kitüntetett helyzetűek.

3. Kísérleti személyek, anyag, módszer

A vizsgálatban résztvevő 40 kísérleti személyt két csoportra lehet elkülöníteni. Az első csoport 20 és 30 év közötti magyar anyanyelvi beszélőkből áll. A 15 nő és 5 férfi mindegyike egyetemista vagy diplomás fiatal felnőtt, s mindannyian egynyelvűek. A második csoport tagjai külföldi felnőttek, akik Magyarországon magyart tanulnak idegen nyelvként. Egy részük már több éve él Magyarországon, mások rövidebb időre, tanulni jöttek ide. A kísérletben résztvevők életkora 20 és 57 év közé esik, 9 nő és 11 férfi vett részt a vizsgálatban. A nyelvtanulók különböző anyanyelvűek: a válaszadók között van arab, francia, holland, kínai, korai, mongol, török és vietnámi anyanyelvű.

A módszer a szabad, folyamatos szóasszociációs teszt egyik változata. Megadott magyar hívószavakra kellett asszociálni, legalább egy, legfeljebb öt magyar szót kellett írni. Az instrukció szerint olyan magyar szavakat kellett írni a hívószavakra, amelyeket az adott hívószó elsőként idéz fel a kísérleti személyekben. Nem hangzott el a szó definíciója, a válaszadók toldalékokkal ellátott szavakat is írhattak. A kísérleti személyek egy asszociációra harminc másodperc gondolkodási időt kaptak, az idő lejártakor a következő hívószóra kellett lépni.

A teszt kitöltése előtt a kísérlet vezetője felhívta a kísérleti személyek figyelmét arra, hogy próbálják mindig a megadott hívószót alapul venni, ne kapcsolják össze az egyes asszociációkat. Az anyanyelvi csoportban a legtöbben három, a külföldiek csoportjában legalább egy, legfeljebb három asszociációt írtak. Mindkét csoport esetében csupán az első válaszcsoport került a vizsgálati korpuszba. A hívószavakat Excel-táblázatokba írtam be, majd két csoportban elemeztem, először az anyanyelvi beszélők válaszait, majd a nyelvtanulók válaszait vizsgáltam. Az adatokat SPSS programmal² elemeztem, a gyakoriságot számoltam.

² Köszönet illeti bátyámat, Somos Mártont, aki segített a program használatában.

A szavak kiválasztásának szempontjai a következők voltak: a szavak szófaja, mondatrészi szerepük, illetve a nyelvi szintnek való megfelelés. A szavak a magyar mint idegen nyelv tankönyvek³ szövegei, dialógusai, szólistái szerint a KER A2 szintjét (KER 2002) nem haladják meg, tehát viszonylag egyszerű, a hétköznapi kommunikáció során gyakran előforduló szavakról van szó. Az egyszerűbb szavak kiválasztásának célja az esetleges félreértés vagy nem-értés elkerülése volt. A 26 szavas listán főnevek, főnévi igenevek, igék, melléknevek, illetve határozószók kaptak helyet, melyek mondatrész-ként az alany, az állítmány, a tárgy, a határozó és a jelző szerepét egyaránt betölthetik.

4. Eredmények

Az eredmények feldolgozása során a következőképpen jártam el. Három csoportba osztottam a hívószóra adott első válaszokat: paradigmatis kapcsolatként értelmeztem a hiponim (*ablak – ajtó, olvas – ír*) és hiperonim (*virág – rózsza/ibolya, egyetem – szeminárium*), szinonim (*néz – lát, egyetem – főiskola*), antonim (*könnyű – nehéz*), meronim (*iskola – osztályterem, tévé – távirányító*) kifejezéseket, a különböző morfológiai módosulásokat (*iskola – iskolában, csinál – csinálni*), illetve az igeikötős igéket (*ad – odaad*).

Szintagmatikus kapcsolatként írtam le a különböző szintagmaalkotó egységeket (*szépen – írni, alszik – mélyen, csinál – valamit*), kollokációkat (*pénz – keres, keres – az élet értelme*) és az összetett szavakat (*virág – virágbolt*). Ebbe a kategóriába kerültek a válaszok akkor is, ha a válaszszó nem volt toldalékkal ellátott, pedig a szintagmában így szerepelne grammatikailag helyesen (*vásárolni – zöldség, helyesen: vásárolni – zöldséget*). Az instrukcióban nem adtam meg a toldalékolással kapcsolatban semmilyen információt, így feltételezhető, hogy a kísérleti személyek többféle megoldással éltek. További érv emellett az eljárás mellett, hogy a hívószó sem volt raggal ellátott (*pénz*), és gyakran megjelent a *keres* válasz, amely a következő szintagmát/kollokációt eredményezte: *pénzt keres*.

Az asszociatív kategóriába kerültek a hasonló hangzás keltette asszociatív válaszok (*talál – tálal, megy – meggy, néz – méz, tévé – tevé*), illetve a véletlenszerű, egyénileg vagy kulturális háttérismerettel magyarázható válaszok (*szépen – Ernő, piros – farkas, ablak – zsiráf, alszik – kis Balázs, munka – május 1., tévé – kövér, vásárolni – vasárnap, keres – Titanic*). Ezekben a válaszokban megjelennek a személyes élmények, emlékek, érzelmek, különböző kulturspecifikus jelenségek (Piroska és a farkas, a munka ünnepe), általános emberi tapasztalatok, hírek (ha sokat ülünk a tévé előtt, kövérek leszünk; vasárnapi zárvatartás). Ebbe a kategóriába soroltam azokat a válaszokat, amelyek egy szemantikai mezőben vannak a hívószóval (*beteg – tea/láz/paplan*), de kapcsolatuk nem szintagmatikus, és nem paradigmatis. Ezekben a válaszokban az a közös, hogy szemantikai kapcsolatuk van a hívószóval, ám nem lehetnek paradigmatisak: nem képeznek szintagmát, kollokációt vagy összetett szót a hívószóval. A szintagmaalkotó

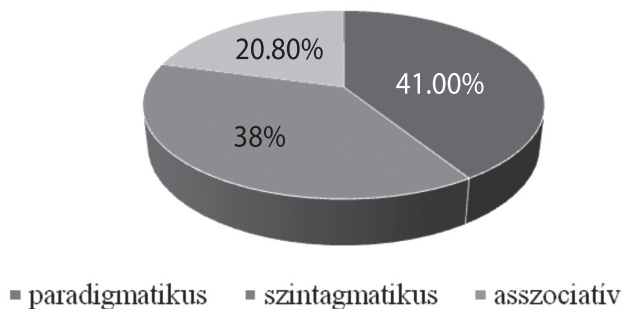
³ Erdős–Prileszky (1992), Szita–Pelcz (2013)

egységeket (*beszélni – idegen nyelv, vásárolni – zöldség*) a szintagmatikus relációk közé soroltam, még abban az esetben is, ha ebbe a kategóriába is beleillik (például a *vásárláshoz* kapcsolódik a *zöldség* termék). Ide kerültek a nyelvvel kapcsolatos pragmatikai információk is (*megy – vizionlátásra, érteni – nem hallom!, talál – Hol van a pénztárcám?, érteni – fogalmam sincs*).

Problemátikus, hogy egyes válaszszavak paradigmátikus és szintagmatikus viszonyként is felfoghatóak, hiszen például a rész-egész viszony (meronímia) gyakran oka összetett szavak keletkezésének. (*virág – csokor*) Ebben az esetben kérdéses, hogy a kísérleti személy azért hívta le a válaszszót, mert az a hívószóval szemantikai, jelen esetben rész-egész viszonyt alkot, vagy azért, mert a *virágcsokor* szóösszetétel gyakran használt szó. Ezekben az esetekben kiindulópontként értelmeztem a rész-egész viszonyt, ezért ezeket a válaszokat a paradigmátikus kapcsolatok közé soroltam. A különböző mellékevek (*piros, könnyű*) esetében sem minden esetben világos, hogy mely kategóriába sorolható a hívószó és a válaszszó kapcsolata, hiszen egyes kapcsolatok értelmezhetők szintagmatikusként, például az alaptag szófaja szerint főnévi alárendelésként (*piros – szín*), illetve paradigmátikus, hiperonim kifejezésként. Ebben az esetben hasonlóan jártam el, mint a rész-egész viszony és az összetett szó esetében.

4. 1. Anyanyelvi beszélők

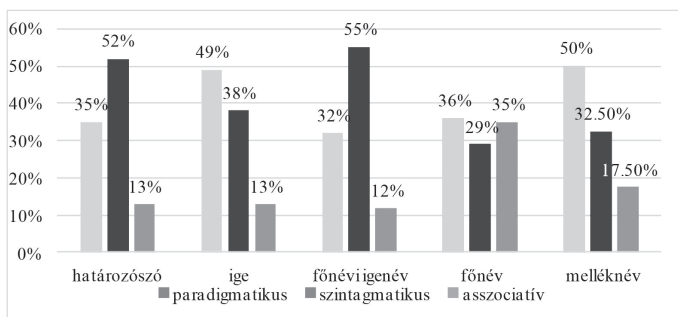
Első lépésként az anyanyelvi beszélők válaszszavait vizsgáltam. Az első válaszszó mutatja a legszorosabb kapcsolatot a mentális lexikonban, ezért az első válaszok kerültek a vizsgálati korpuszba. Összesen 520 első válasz született, melyből 213 paradigmátikus, 198 szintagmatikus, 108 asszociatív, és 1 esetben nincs válasz. Az összes első válasz gyakoriságát a következő diagram szemlélteti.



1. ábra. Kapcsolatok a mentális lexikonban anyanyelvi beszélők esetében

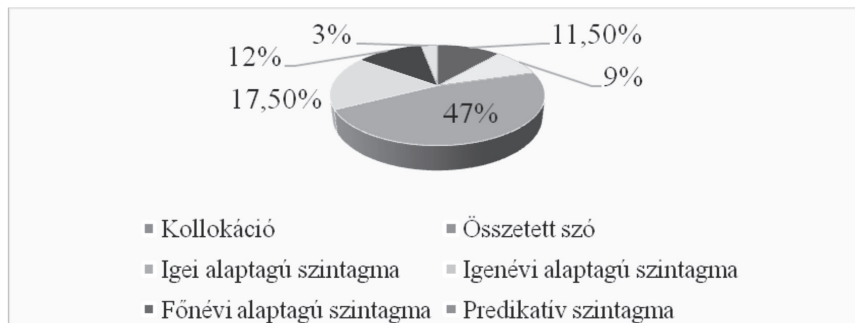
A mentális lexikonban a szemantikai alapú kapcsolatok dominálnak, ezt a vizsgálat is megmutatta, hiszen a paradigmátikus és az asszociatív kapcsolatok együtt 61,8%-ot, a szintagmatikus kapcsolatok pedig 38%-ot tesznek ki. Feltűnő a szintagmatikus kapcsolatok magas száma az anyanyelvi beszélőknél.

Ha egyes szavakat vizsgálunk, látható, hogy a szó szófaja, mondatrészi szerepe vagy más jellemzői befolyásolják, hogy a mentális lexikonban szintagmatikus, paradigmikus vagy asszociatív a feltételezhető kapcsolat. A 26 hívószó tekintetében elkülönítettem a határozószókat (*szépen, gyorsan, betegen*), az igéket (*csinál, aszik, olvas*), a főnévi igeneveket (*érteni, beszélni, vásárolni*), a főneveket (*egyetem, tévé, iskola*), illetve a mellékneveket (*piros, könnyű*). A különböző szófajokhoz tartozó kapcsolatokat a következő grafikon szemlélteti. Látható, hogy a szintagmatikus kapcsolatok aránya a határozószók, illetve a főnévi igenevek esetében magasabb a paradigmikus kapcsolatok arányánál. Főnevek esetében az asszociatív válaszok előfordulása megközelíti a paradigmikus válaszok megjelenésének arányát.



2. ábra. Szófajokhoz tartozó kapcsolatok a mentális lexikonban anyanyelvi beszélők esetében

Következő lépésként a szintagmatikus kapcsolatokra fókuszálva fontos megvizsgálni, hogy összetett szavakról, kollokációkról vagy szintagmákról van-e szó. A három fő kategória mellett a szintagmákon belül megkülönböztethető igei, igenévi, főnévi, melléknévi, névmási és határozói alárendelés, illetve predikatív szintagma. Mellérendelő szintagmára az első asszociációk között nem volt példa, aránya a további asszociációk között is elenyésző volt. Összesen 195 szintagmatikus kapcsolatból 156 szintagma, 22 kollokáció, illetve 17 összetett szó. A kapcsolatok jellegét a következő diagram ismerteti.



3. ábra. Szintagmatikus kapcsolatok a mentális lexikonban anyanyelvi beszélők esetében

A szintagmatikus kapcsolatok között a leggyakoribbak a szintagmák, amelyek az első válaszszó tekintetében mindig alárendelő szintagmák, többségük igei alaptagú szintagma. Az összes szintagmatikus kapcsolat 47%-a igei alárendelés (*szépen ír, csinál valamit, tévét néz, mélyen alszik, gyorsan olvas*). Az eredmény alátámasztja azt a feltevést, hogy a legtöbb szintagmatikus asszociációnk központi szervezője az ige. Az összes szintagmatikus kapcsolat 17,5%-a igenévi (*kikapcsolni a tévét, gyorsan tanulni, érteni magyarul*), 12%-a főnévi (*piros alma, illatos virág, általános iskola, sok munka*), s csupán 3%-a predikatív (*Peti alszik, a tanár magyaráz*) szintagma. Melléknévi, névmási, illetve határozószói alaptagú szintagmát nem alkotott egyetlen válaszszó sem a hívószavakkal, az első asszociációk tekintetében.

A szintagmatikus kapcsolatok 11,5%-a kollokáció, amelyek besorolhatók egyes szintagmatikus csoportokba, ám a gyakori használat miatt új jelentést kaptak (*szépen süt a nap, keresi az élet értelmét, kincset keres, megnéz magának*). Az összetett szavak gyakorisága 9%, ezek a válaszszavak főnévi hívószavak mentén keletkeztek (*tanár – nő, virág – illat, virág – cserép, munka – munkaruha*).

Az igei, igenévi alaptagú szintagmák esetében érdemes megvizsgálni az alaptag (az ige vagy a főnévi igenév) és a hozzá kapcsolódó mondatrészek viszonyát. Az volt a feltételezés, hogy semleges mondatban az ige (vagy a főnévi igenév) és az előtte, illetve utána álló mondatrész szoros kapcsolata az asszociációk során megmutatkozik. E tekintetben a hívószavak közül az igeik kerültek előtérbe (*csinál, alszik, olvas*), valamint a főnévi ige-ek (*vásárolni, érteni*), illetve azok a szavak, amelyek mondatrészi szerepükben igemódosító pozícióba kerülhetnek (*szépen, gyorsan, betegen, tévét, könyvet*) vagy az ige után állhatnak. A besoroláskor a semleges mondat szórendje tekintendő kiindulópontnak.

Ismétlésekkel együtt összesen 146 igei (és igenévi) alárendelő szintagma szerepelt a válaszok között. A 146 alárendelő szintagma közül 105-nél találkozunk igemódosító + ige kapcsolódással (*szépen ír, feladatot csinál, tévét néz, mélyen alszik, regényt olvas, betegen fekszik, moziba megy, tanácsot ad, pénzt keres*), míg 40-nél ige + ige utáni mondatrész kapcsolattal (*csinál valamit, tanul az egyetemen, megy valahova, érteni egy szöveget, megnéz egy filmet, kinyitja az ablakot*). Csupán egy esetben figyelhető meg, hogy ige előtti mondatrész jelent meg az asszociáció során, amely nem tartozik az igemódosítók közé (*tud csinálni*). Az igemódosítók között megjelent a névelő nélküli tárgy (*ebédet csinál, tanácsot ad*), a névelő nélkül határozó (*moziba/iskolába megy*), illetve a mód- és állapothatározók (*gyorsan ír, szépen csinál, betegen fekszik*). Az ige utáni pozíciót gyakran a határozatlan vagy a határozott névelős tárgy foglalta el (*keresi az élet értelmét, megnéz egy filmet*).

Az egyes szavakra született válaszok gyakoriságát a következő táblázatok mutatják. A *vásárolni* hívószóra a leggyakoribb válaszok a *bolt*, a *ruha* és a *ruhát* válaszszavak, a *talál* hívószó pedig leggyakrabban paradigmatiszus kapcsolatot mutatott (*talál – keres*), s a különböző névelő nélküli tárgyak megjelenése is jellemző (*könyvet, párt, szerelmet, szerencsét, társat*).

	vásárolni	gyakoriság	százalék
érvényes	alma	1	5,0
	bolt	6	30,0
	cipőt	1	5,0
	élelmiszer	1	5,0
	pénzköltés	1	5,0
	pláza	1	5,0
	ruha	5	25,0
	ruhát	2	10,0
	shopping	1	5,0
	venni	1	5,0
	Total	20	100,0

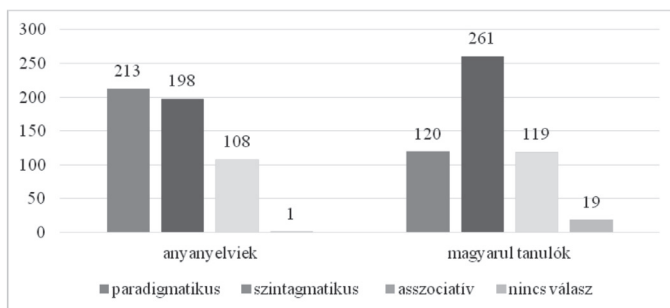
	talál	gyakoriság	százalék
érvényes	felfed	1	5,0
	keres	10	50,0
	könyvet	1	5,0
	meglett	1	5,0
	megvan	1	5,0
	öröm	1	5,0
	pár	1	5,0
	szerelmet	1	5,0
	szerencse	1	5,0
	tálal	1	5,0
	társat	1	5,0
	Total	20	100,0

4. ábra. Egyes hívószavakhoz tartozó válaszok gyakorisága anyanyelvi beszélők esetében

4. 2. Magyarul tanuló külföldiek

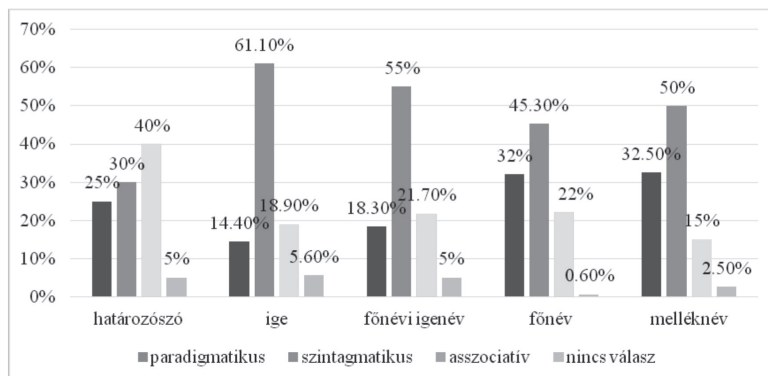
A magyarul tanuló külföldiek nyelvi szintje A2 és B2 szint között helyezkedik el. A legtöbb szót megértették, csupán néhány esetben fordult elő, hogy nem volt válasz, vagy a *Mit jelent?* kérdés szerepelt a válasz helyén. Hangzás alapú félreértés miatt kerültek a válaszok közé a következők: *megy – gyümölcs / piros / savanyú / sok / fa*. Ezeket kizártam a vizsgált válaszcsoportok közül. A válaszokból látható, hogy a magyarul tanulóknak a mód- és állapotjelzőket sokszor rosszul értelmezték, a szó tövét vették figyelembe, például a *szépen* esetében úgy asszociáltak, mintha a hívószó a *szép* lett volna (*szépen – virág, ruha, kutya, kedves, élet, gyönyörű*). Többen viszont értették a szót, s a következő válaszok születtek (*szépen – kérem szépen, megcsinálni, beszél magyarul, jól*). Ezekben az esetekben egyénileg bíráltam el, hogy milyen kapcsolat feltételezhető a hívószó és a válaszcsoport között.

A magyarul tanulóknak első válaszaik száma 520. 20 esetben nem érkezett válasz, a szintagmatikus kapcsolatok száma 261, a paradigmikus válaszcsoportoké 120, az asszociatív kapcsolatoké pedig 119. Az anyanyelvi beszélők válaszaival összevetve látható, hogy a magyarul tanulóknak mentális lexikonában a szintagmatikus kapcsolatok dominánsabbak, szignifikáns különbséget mutatnak az anyanyelvi beszélők válaszaival képest. A magyarul tanulóknak esetében a paradigmikus, illetve az asszociatív kapcsolatok száma kiegyenlítettnek mondható, míg az anyanyelvi beszélők esetén majdnem kétszer annyi paradigmikus kapcsolat figyelhető meg, mint asszociatív válasz.



5. ábra Kapcsolatok a mentális lexikonban anyanyelvi beszélők és magyarul tanulóknál

A magyarul tanuló felnőttek esetében szintén érdemes megvizsgálni a hívószó szófaja és a válaszcsoport közötti kapcsolatot, feltenni a kérdést, hogy mely szófajok azok, amelyekre szintagmatikus válasz, s melyek azok, amelyekre paradigmátikus válasz érkezett. Anyanyelvi beszélők esetében a legtöbb szintagmatikus válasz a főnévi igenév szófajú hívószavakra érkezett, a második helyen a határozószók állnak, a harmadik helyen pedig az igék. A magyarul tanulóknál a következő eredmények születtek.



6. ábra Szófajokhoz tartozó kapcsolatok a mentális lexikonban magyarul tanulóknál

Megfigyelhető, hogy a magyarul tanulóknál a legtöbb szófaj tekintetében dominánsan szintagmatikus kapcsolatot mutatnak a hívószóval, az igék, a főnévi igenevek, a főnevek és a melléknévek esetén is meghatározók a szintagmatikus viszonyok. A határozószók esetében a leggyakoribb válasz asszociatív volt, feltételezhetően azért, mert egyes határozószókat a külföldiek nem jól értelmeztek. A főnevek és a melléknévek esetében a paradigmátikus kapcsolatok aránya magas, a főnevekre adott válaszok 32,1%-a, a melléknévekre adott válaszok 32,5%-a paradigmátikus viszonyt mutat.

A szintagmatikus viszonyokat vizsgálva a szintagmák, összetett szavak, illetve kollokációk előfordulási aránya a következő: 216 szintagmatikus kapcsolatból 171 szintagmatikus.

tagma, 25 kollokáció, illetve csupán 10 összetett szó. A 171 szintagma 49,5%-a igei, 16,7%-a főnévi, illetve 23%-a igenévi alárendelő szintagma. Mellérendelő szintagma az első válaszok között nem szerepelt. Az anyanyelvi beszélők eredményeivel összevetve megállapítható, hogy az igei alárendelések előfordulása mindkét csoportban domináns, s arányuk nagyon hasonló: az anyanyelvi csoportban a szintagmatikus kapcsolatok 47%-a, míg a nyelvtanulók csoportjában ezek 49,5%-a igei alaptagú szintagma. Az anyanyelvi csoportban az igenévi alárendelés áll a második helyen 17,3%-kal, és a főnévi alárendelés a harmadik helyen, 12%-kal, míg a nyelvtanulók esetében gyakrabban fordultak elő főnévi alárendelő szintagmák (16,7%), s a harmadik helyen találhatók az igenévi alárendelések (13%). A kollokációk előfordulási aránya szinte azonos, az anyanyelviéknél 11,5%, a magyarul tanulóknál 11,6%. Összetett szavak a nyelvtanulók válaszaiban ritkábban jelentek meg, előfordulásuk csupán 4,6%-os, míg az anyanyelvi csoportban 9%.

Külföldiek esetében az igei és igenévi alárendelő szintagmákat vizsgálva szintén az igemódosító pozíció kitöltése dominál: az igei csoport 56,8%-a igemódosító+ige kapcsolatot (*szépen beszél magyarul, kávéét csinál, egyetemre jár, tévét néz, rosszul alszik*), s 26,4%-a ige+ige utáni mondatrész kapcsolatot mutat (*megnéz egy képet, kinyitja az ablakot*). Az igei és igenévi alárendelő szintagmák 16%-a ige előtt és ige után is állhat, attól függően, hogy határozott vagy határozatlan névelőt kap a tárgy, illetve a határozatlan névelős tárgy pozíciója ingadozik (*egy könyvet keres / keres egy könyvet / keresi a könyvet*). Több olyan eset van, amikor a mondatrész az ige előtt vagy az ige után is állhat, mint például a szabad határozók esetében (*alszik az ágyban / az ágyban alszik*). Az adatokat többféleképpen is lehet értelmezni, hiszen a válaszadók legtöbbször egyáltalán nem használtak névelőt. Mégis a legszorosabb kapcsolat az igemódosító+ige-kapcsolat, hiszen a szemantikai közelség a mondattani struktúrák szerkezetében is megmutatkozik. Összességében megállapítható, hogy az igemódosító és az ige mutatja a legerősebb igei szintagmatikus kapcsolatot az anyanyelvi és a magyarul tanuló felnőttek válaszaiban is.

5. Következtetések

A kutatás eredményei bebizonyították, hogy az anyanyelvi beszélők és a nyelvtanulók a szóasszociációs vizsgálat során nem azonos stratégiát követnek. A magyar anyanyelvi felnőtt beszélők mentális lexikonában a paradigmatis kapcsolatok dominálnak, még magyarul tanuló külföldiek esetében a szintagmatikus kapcsolatok fordulnak elő nagyobb arányban. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulás során legtöbbször szintagmákat, kollokációkat, összetett szavakat tanulnak meg, s ezek képezik a szavak közötti legerősebb kapcsolatot a mentális lexikonban. Érdekes a különböző nyelvi szinteken tovább vizsgálni a szintagmatikus kapcsolatok előfordulását, megfigyelni, hogy a nyelvtanulóknál bekövetkezik-e a szintagmatikus-paradigmatikus váltás, és amennyiben igen, a nyelvtanulás mely szakaszában.

Az anyanyelvi beszélők esetében a kutatás a szakirodalom megállapításait tükrözi, viszont a nyelvtanulók esetében sokkal több szintagmatikus kapcsolatot mutat a kísérellet, mint a szakirodalomban a kétnyelvű személyek esetében. Ennek oka lehet az, hogy a szintagmatikus kapcsolatok csoportjába olyan elemek is bekerültek, amelyek a korábbi kutatásokba nem. A kutatás végeztével megállapítható, hogy a szintagmatikus-paradigmatikus-asszociatív kategóriákba való besorolás nem elég egyértelmű, hiszen egyes elemeknél problematikus, hogy milyen kapcsolatként értelmezi a kutató. A nyelvtanítás szempontjából azonban érdemes a több kategóriába is besorolható kapcsolatokat szintagmatikusként értelmezni, hiszen a nyelvtanuló a szókapcsolatokat gyakran használja a beszéd során.

Az első hipotézis teljesült, tudniillik az anyanyelvi mentális lexikonában fellelhető kapcsolatok többsége valóban paradigmaticus viszonyt mutat, míg a nyelvtanulóké szintagmatikus kapcsolatot. Az anyanyelvi válaszokban mindez úgy mutatkozik meg a különbség, hogy a paradigmaticus és az asszociatív kapcsolatok összege domináns a szintagmatikus kapcsolatokéhoz képest. Valószínűleg a többféle értelmezési lehetőség következtében született magas számú asszociatív kapcsolat.

A második hipotézis a különböző szófajokhoz tartozó kapcsolatokra vonatkozott. A hipotézis részben teljesült: az anyanyelviéknél a főnevekre és a mellénevekre a legnagyobb arányban paradigmaticus válasz érkezett, ám ugyanez elmondható az igékről is. A határozószókra és a főnévi igenevekre adott válaszok nagyobb arányban szintagmatikus válaszok voltak. A magyarul tanuló külföldiek esetében az egyes szófajokra adott válaszok mindegyike szintagmatikus dominanciát mutat, kivéve a határozószókat, ez azonban valószínűleg a szavak félreértéséből adódott. Anyanyelvi esetében feltehetőleg azért született több szintagmatikus válasz a határozószói hívószavakra, mert a vizsgálati korpuszban mód- és állapothatározók jelentek meg, amelyek gyakran veszik fel az igemódosító pozíciót a magyar mondatban.

A harmadik hipotézis teljesült: mindkét csoportban a szintagmatikus kapcsolatok közül az igei alaptagú alárendelő szintagmák voltak többségben, tehát a magyar mondat központi eleme, az ige az asszociációk tekintetében is szervező egységként értelmezhető. A kutatás megmutatta, hogy az ige és a mellette álló mondatrész kapcsolatai közül az igemódosító+ige kapcsolat a legdominánsabb.

A kutatás végén a következő tapasztalatok foglalhatóak össze. A szintagmatikus, a paradigmaticus, illetve az asszociatív kategóriák nem elég egyértelműek a besoroláskor. A kategóriák kijelölését a kutatási cél jellegének kell meghatározni. A vizsgálat megmutatta, hogy a nyelvtanulók mentális lexikonában a szintagmatikus kapcsolatok a legerősebbek. Érdemes további vizsgálatok során a szintagmatikus – nem szintagmatikus kategóriapárt alkalmazni, így elkerülhető, hogy egy hívószó-válaszszó kapcsolat több kategóriába is besorolható legyen.

A nyelvtanulás során kitüntetett szerepe van a különböző szó szerkezetek: szintagmák, a kollokációk és az összetett szavak megismerésének, a szavak nem önmagukban, hanem szerkezetekben, egységekben való tanításának. A magyart idegen nyelvként tanító tanároknak hasznos információul szolgálhatnak a különböző szófajokhoz vagy

mondatrészekhez kapcsolódó egységek jellege, az ige előtti és utáni pozíciók domináns szerepe a magyarul tanulók szintagmaalkotásában. Így a szókincstanítás összekapcsolhatóvá válna a szórend tanításával, amely még ma is a magyar mint idegen nyelv tanításának problematikus területe.

Források

- Erdős József – Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* I. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK 1. kötet. Magyar nyelvkönyv A1–A2*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.

Irodalom

- Aitchinson, Jean 2003. *Words in the mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell, Oxford Uk.–Cambridge USA.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária 1998. Szókeresés a mentális lexikonban. *Magyar Nyelvőr* 122/2: 189–201.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kajdi Alexandra 2014. A rövidtávú memóriával kapcsolatos kérdések magyar anyanyelvi beszélők és a magyart idegen nyelvként tanuló fiatal felnőttek esetében. *Hungarológiai Évkönyv* 15/1: 30–40.
- Keszler Borbála (szerk.): 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács László 2009. A mentális lexikon megismerésének szerepe a szókincs oktatásában. *NyelvInfo* 1: 14–21.
- Kovács László 2013. *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp [2015. június 11.]
- Lengyel Zsolt 1997. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.
- Lengyel Zsolt 2008. *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája* I. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt 2009. Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája: új perspektívák. *Tanulmányok a mentális lexikonról. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 92. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Marthy Annamária 2010. Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL2* 1–2.
- Meara, Paul 1983. *Word Associations in a Foreign Language*. <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1983.pdf> [2015. június 11.]

Nádor Orsolya 2013. „Magyar” a magyar és a nem-magyar mentális lexikonban. Egy szóasszociációs vizsgálat tapasztalatai. *THL2* 1–2: 42–54.

Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest.

Szili Katalin 2005. *Vezérkönyv a magyar grammatikai tanításához (a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

A szóasszociációs kérdőív

Nem: Férfi/Nő

Életkor:

Anyanyelv:

Egynyelvű/kétnyelvű vagyok

Mi jut eszébe a következő szavakról? Írjon legfeljebb öt asszociációt olyan sorrendben, ahogy eszébe jutott! Minden szónál 30 másodperc áll rendelkezésére.

szépen:

csinál:

egyetem:

piros:

tévé:

alszik:

gyorsan:

olvas:

beteg:

megy:

virág:

érteni:

tanár:

megnéz:

ad:

keres:

könnyű:

néz:

iskola:

ablak:

könyv:

beszélni:

talál:

vásárolni:

munka:

pénz:

Pelcz Katalin¹ – Szita Szilvia²

HATÉKONY PROJEKTMUNKA TANTERMEN INNEN ÉS TÚL

Abstract

This article presents the structural framework for projects designed by the *MagyarOK* Teaching Team at the University of Pécs (Hungary) to connect language learning inside and outside the classroom. The presentation is based on the example of a guided walk through Siklós Castle. After a brief summary of the theoretical background, we suggest a possible methodology to build up a program that takes the guidelines of project-based and experience-based learning on board and offers different tasks for each language level. The goal of the program is to create a well-defined, stimulating language learning environment outside the classroom as well as to ensure the continuity between learning in- and outside the classroom.

Keywords: *project-based learning, experience-based learning, learning outside the classroom, project work, continuity between learning in and outside the classroom*

Kulcsszavak: *projekt-alapú és élményalapú tanulás, az osztálytermen kívüli tanulás, tantermi és tantermen kívüli tanítás egymást erősítő felépítése, folyamatossága*

1. Bevezetés

Meggyőződésünk, hogy a hatékony és élvezetes nyelvtanulás egyik kulcsa, ha a célnyelvet elsajátításának minden fázisában úgy használjuk, mint bármely másik nyelvet: új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra. Ez a mondat összegzi a MagyarOK módszertani szemléletének legfontosabb elemeit. Módszertani eszköztárunkat, tananyagainkat ennek jegyében fejlesztjük, ez a tézismondat munkál bennünk akkor is, amikor nemcsak az osztálytermen belüli munkán túl olyan programokat állítunk össze, melyek az osztálytermen kívül is biztosítani tudják a hatékony, eredményes inger- és élménygazdag tanulási közeget.

¹ Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem; pelcz.kata@pte.hu

² Szita Szilvia, Hága/Hollandia; szilvia@magyarora.com

2. A nyelvtanulási környezet definiálása

2.1. A tantermi környezetről

A tanulás természetes és sok szempontból vizsgált helyszíne a tanterem, ahol a nyelvtanulási folyamat során a diák relatív ingerszegény környezetben érthet meg nyelvi tartalmakat a nyelvtanár vezetésével, aki optimális esetben tudja, hogy a tanulás adott pillanatában mire is lehet szüksége a tanulónak. Megértően kezeli a kommunikációs gátakat, legyenek azok nyelvi vagy kulturális alapúak. Autoriter személy, bármilyen tanári pozícióból is adja át az ismereteket vagy irányítja az ismeretszerzést. Ha az osztálytermet mint helyszínt vizsgáljuk (vö. Babad 1993), az ingerszegénység, vagy a célzott ingerek alkalmazása nem negatívum, mivel így az oktatónak módjában áll a kontextus alakítása, és egyéb ingerek nem terelik el a diák figyelmét.

Felnőtt nyelvtanulók számára szükséges az osztálytermi tanulási környezet, melynek jól körülhatárolható funkciója van. Ebben a környezetben ért meg a nyelvtanuló számos nyelvi szabályt, itt kezdi meg a szavak, szókapcsolatok bevéését, fonetikai és grammatikai ismeretek elsajátítását és megértését, melyeket védett környezetben modellálva próbálhat ki. Vannak tehát olyan tartalmak, melyek tanulásának természetes helye a tanterem, másokat csak imitálni tudunk tantermi körülmények között.

Az osztálytermi közegben is a nyelvhasználat legfontosabb szabályának tartjuk, hogy mindig tartalomvezérelt nyelvi egységekkel dolgozzunk, s a nyelvtani egységek megértése és begyakorlása alkalmával is különös figyelmet fordítsunk arra, hogy a diákok olyan változatos nyelvi mintákkal találkozzanak, melyek anyanyelvi kommunikációs közegben is relevánsak. Ez azt jelenti, hogy kerüljük az olyan nyelvhasználatot - szövegmintákat, kifejezésmódokat, mondatokat -, amelyeket anyanyelvi beszélőként nem osztálytermi környezetben nem mondanánk.

A tanterem nagyon fontos helyszíne a tanulásnak, viszont az itt elsajátított és elsajátítandó tudásanyagot a diákok mindenkor azzal a céllal tanulják, hogy a tantermen kívüli környezetben tudják alkalmazni. Tudjanak szót váltani a szomszédokkal vagy a fodrásszal, a pincérrel vagy egy családtaggal; értő olvasóként vagy hallgatóként pedig számos nyelvhasználati terület nyílhat meg előttük, legyen az egy levéltár vagy az irodalom világa.

2.2. Didaktizált úton a didaktizálatlan nyelvi tartalmak felé

Ha az a célunk, hogy diákjaink az osztálytermen kívül, autonóm tanulóként biztonságosan mozogjanak a tantermen kívüli nyelvi világban, sok haszonnal jár és nagy motivációs erőt ad, ha segítjük ezt a folyamatot, vagyis támogatjuk őket azon az úton, ami a két tanulási közeget összeköti. A legideálisabb esetben pedig a két helyszín, kontextus között állandó, kétirányú kapcsolatot tudunk fenntartani.

Célunk eléréséhez az élmény- és projektalapú oktatás módszereit hívtuk segítségül, amelyeket a MagyarOK tankönyvcsalád nyolc módszertani sarokkövét – (1) nagy

nyelvi input, (2) változatos nyelvi input, (3) természetes nyelvhasználat, (4) multimodalitás, (5) interkulturalitás, (6) funkcionális nyelvtani megközelítés, (7) kooperativitás, (8) spirális felépítés – szem előtt tartva igazítottunk a magyar mint idegen nyelv oktatásának igényeihez.

3. Projektalapú oktatási anyag fejlesztésének kezdetei és alapjai

3.1. Módszertani források

A MagyarOK módszertani koncepciójában a projektmunkák ahhoz adnak megfelelő eszközt, hogy komplexitásában ragadhasuk meg a kommunikációs folyamatot, könnyen járható hidat építsünk az osztálytermen kívüli és az osztálytermi környezet és kontextus között.

A projektmunka – melynek gyökerei a felvilágosodás pedagógiai reformjaiig nyúlnak vissza – a 20. század elején vált kidolgozott módszerré a nyelvoktatásban (vö. Project Based Learning; PBL, Kilpatrick 1918). A 20. század folyamán hagyományosan a projektalapú tanítást gyakorlati és kísérletező jellegénél fogva elsősorban kisgyermekek tanításakor és a természettudományos tárgyak oktatásában alkalmazták. A nyelvtanítás területén leginkább az angol mint idegen nyelv oktatásának módszertanában találkozhatunk vele. A 20. század végére további, hasonló vonásokat felsorakoztató oktatásmódszertani leírások láttak napvilágot, mint például a célirányos tanulás (Intentional Learning) (Scardamalia–Bereiter 1991), a tervezett kísérletek módszere (Design Experiments) (Brown 1992) vagy a problémaalapú oktatás (Problem-Based Learning) (Gallagher–Stepien–Rosenthal 1992). A MagyarOK módszertani koncepciója számára az élményalapú oktatási modellek és a kritikai gondolkodás fejlesztéséről szóló szakirodalmak (Experiential Education / learning; outdoor education) (Hammerman–Hammerman–Hammerman 2001 és Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002) beépítése volt a leggyümölcsözőbb. Ennek az az oka, hogy számos hasonlóságot mutatnak a projektalapú oktatási módszerekkel: a diákok saját élményeiken, megélt tapasztalásaikon keresztül szereznek új ismereteket, melyeket különböző technikákkal rögzítenek, és azonnal alkalmazzák a gyakorlatban. A vonatkozó szakirodalmakból kiindulva azt is látjuk, hogy a projektalapú oktatás lehetővé teszi, hogy (szöveg)környezetben és interdiszciplinaritásában közelíthessük meg a nyelvelsajátítási és nyelvtanulási folyamatot, ezáltal – a felnőtt nyelvtanulók számára is – az anyanyelvi nyelvhasználatához hasonlatos környezetet teremtsünk. Ezzel a módszerrel nyelvtanulási, nyelvelsajátítási folyamatokat tudunk összekötni egyrészt tanulásmódszertani ismeretek átadásával, másrészt valós nyelvhasználati helyzetekkel. A projektek további területek összekapcsolását is lehetővé teszi. Fejlesztik a kreativitást, a gondolkodást, problémamegoldó képességet, melyekkel párhuzamosan folyik az ismeretek feltárása, kutatása, bevésése és alkalmazása.

3.2. A tartalomfejlesztés útjelzői

A MagyarOK Műhely oktatói 2010-ben kezdték el kidolgozni azt a programcsomagot, mely a kurzusok kulturális moduljait formálja át az élményalapú tanulás és a projektalapú tanulás modelljeinek segítségével. A fejlesztőmunka kísérleti laboratóriuma a pécsi Magyar Nyelv és Kultúra Nyári Egyetem volt. Nemcsak a program intenzitása segítette a munkát, hanem az is, hogy változatos szempontú visszajelzések csiszolták a megközelítésmódot és a konkrét tartalmat; lehetett építeni a MagyarOK műhely tanárainak és diákjainak visszajelzéseire. Ez utóbbi azért is lényeges, mert nyelvtudás, érdeklődési terület, kulturális háttér, életkor stb. tekintetében eltérő tanulók tapasztalatai és visszajelzései segítették a fejlesztési munkát. Az elmúlt években több módszert és eljárást teszteltünk, míg eljutottunk a MagyarOK projektcsomag megszületéséig. A fejlesztési munka közben a következők célokat tartottuk szem előtt:

- a. Az élményalapú, tantermen kívüli foglalkozások és a nyelvórákon használt tananyag együtt nyújtson a tanulóknak biztos nyelvi alapokat és ismereteket.
- b. Szorosabbá tegyük a tanórai nyelvoktatás és a tantermen kívüli programok, tevékenységek közötti kapcsolatot, melyek kiegészítik egymást, és valós, tantermen kívüli teret biztosítanak a mindennapi nyelvhasználathoz.
- c. A projektek minden szakaszában magyar nyelvet használjunk, törekedjünk a közvetítő nyelv minimalizálására vagy teljes kiiktatására. Erre azért helyezünk nagy hangsúlyt, mert a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlatát tekintve az osztályteremtől eltávolodva válik mind hangsúlyosabbá a közvetítőnyelv használata. Ez a tendencia nem követendő.
- d. Projektjeink során is a természetes kommunikációra helyezzük a hangsúlyt, mindvégig azzal a visszacsatolással ellenőrizzük a tanári mintaszövegeinket, hogy azok megfelelnek-e az anyanyelvi normáknak.
- d. Átfogó célunk, hogy megtanítsuk a diákokat arra, hogy az őket körbevevő világból – legyen az a virtuális vagy a valóságos világ –, kiszűrjék azokat a nyelvi elemeket, melyek hasznosak számukra, mert segítik őket a kompetens nyelvhasználóvá válás útján.
- e. Tanítsuk meg, miként kell a kiszűrt nyelvi egységeket rögzíteni és tudatosan feldolgozni.

4. A téma, a helyszín kiválasztása

A projektalapú, osztálytermen kívüli oktatás helyszínének/helyszíneinek és témájának/témáinak kiválasztása kulcsfontosságú, ugyanakkor sok oldalról megközelíthető. A helyszín és a téma szétválaszthatatlan, ezért összefoglalásuként a kontextus fogalmat használjuk. Fontos, hogy a diákok érdeklődésének megfelelő vagy természetes kíváncsiságukat, tudásvágyukat felkeltő, élménygazdag és emlékezetes helyszínt/témát válasszunk. Szerencsére a bennünket körülvevő világ bővelkedik ilyen helyszínekben.

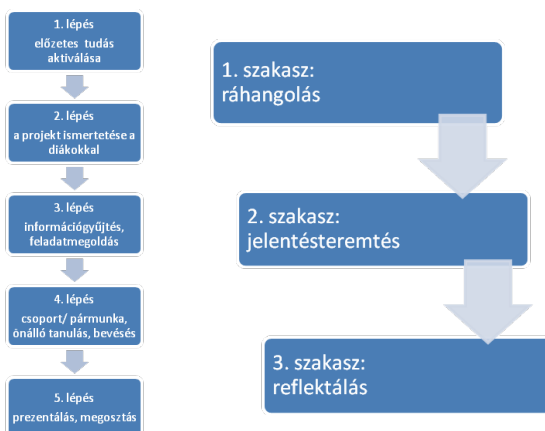
A helyszín kiválasztásakor két utat javasolunk: Választhatunk több helyszínt, melyeket egy (vagy több) téma kapcsol össze, vagy egy helyszínt, melyet (egy vagy) több témához kapcsolhatók. Az első esetre jó példa, ha arra építünk fel projektet, hogy a egy adott történelmi korszak milyen nyomokat hagyott egy városban: például a török kor/ a szocializmus/ a reformkor, stb. milyen építészeti emlékeket hagyott hátra az adott településen. Ebben az esetben az építészeti emlékek egykori és mai funkcióinak tárgyalása lehetne a vezérfonál, de ugyanezt a szerepet betölthetné egy családtörténet vagy egy híres ember élethelyszíneinek bemutatása is.

A jelen cikkben bemutatandó példánkban a Siklósi várat választottuk helyszínül, mely számos témát ad egy gondolati lánc felfűzéséhez. A vár nagyon érdekes építészeti helyszín, mely a történelem sok szakaszára nyit kaput, s számos olyan kiállítás is megtalálható benne, melyek ideálisak projektmunkánk számára; ilyen például vártörténeti kiállítás, a reneszánsz bútorkiállítás, bormúzeum, középkori fegyver- és hadtörténeti kiállítás, a várbörtön, benne a nemesi és jobbágyi börtöncellákkal stb. Tehát ez egy olyan ingergazdag környezet, amelyben valamennyi érzékszervet bevonva, a lehető legtöbb csatornán keresztül tudjuk közvetíteni a szelektált információt.

5. A projekt menete

5.1. A projektmunka szakaszai

A projektmunkát három szakaszra bontjuk, a (1) ráhangolás, a (2) jelentésteremtés és a (3) reflektálás szakaszára (vö. Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002), a szakaszokat pedig öt lépésre osztjuk:



Mindhárom szakasz nyelvi tartalmát és megformálását meghatározza, hogy első sorban a szintagmák, szókapcsolatok oktatása áll a középpontban, mely a beszédalképesség fejlesztésének központi feladata. A beszéd ugyanis nem véletlenszerű mondatok sora, a mondatok között szintaktikai és szemantikai összefüggés van. A beszélt nyelvben nem (vagy alig) alkalmazunk kontextus nélküli szavakat, s hasonlóképpen nem (vagy alig) használunk előre megfogalmazott, szerkezetében teljes mondatokat; a beszélő a helyzetnek megfelelő megnyilatkozásokat hoz létre, nem „előre megadott” mondatokat alakít át. A tanulók különböző nyelvi minták és szövegtípusok révén szerezhetnek gyakorlatot a beszélt nyelv különféle formáinak megértésében.

„Az ember társas lény, társas annyiban, hogy emberi közösségekben él, és hat rá ez a közösség, közös lét, a környezet, így környezete is hatással van rá mint emberi, a környezet más-más tagjainak a társas környezete. Ez a társadalmi közeg szociális interakciók sorozatát involválja, ingerek és válaszok, kérdések, problémák sorát a környezet ingereire, kérdéseire, problémáira adandó válaszkészítésekben.” (Bakó 1998) A nyelvi tartalom csak kontextusban (téma és helyszín) teljeseedik ki, válik olyan mintává, melynek a megértése és az elsajátítása a nyelvtanulás célja.

5.2. Csoportok összeállítása

A projektumunkához a diákokat nyelvi szint szerint osztjuk csoportba. Az Európai Referenciakeret szintjeit figyelembe véve négy szint elkülönítését javasoljuk, külön csoportosítva az A1-es, az A2-es, és a B1-es csoportot, a B2 és a C1 szinten levő tanulók pedig dolgozhatnak közösen. Ha több csoport is tanul az oktatás helyszínén, különösen hatékony, ha a más-más nyelvi szinten levő csoportok egyszerre dolgoznak a projekten, más-más feladatot megvalósítva, így a projekteredmények kiegészítik egymást, s maradandó tematikus kontextust alkotnak.

Optimális esetben a csoportok létszáma 6-14 fő, és egy csoportot egy tanár és egy „írnok”, vagy egy oktató és egy (másik)anyanyelvi beszélő kíséri. Mindazonáltal a projektek kivitelezhetők ennél kisebb, vagy jóval nagyobb csoportokkal is, s amennyiben a tanár munkáját nem segíti írnok, akkor az oktató mindkét funkciót el tudja látni.

5.3. A tanár és az írnok szerepe

A projektumunka hatékonyságának egyik kulcsa, hogy a projekt három szakaszában az elsődleges pedagógusi szerepkör is módosul, mely változásokra a tanárnak (és az írnoknak) tudatosan kell felkészülni. Ezért lényeges, hogy a tanár és írnok egyaránt világosan tudja, mi a szerepe.

- a. Az osztálytermi környezetben a tanár feladata, hogy a projekt egész menetét ismerő, az összes részlet birtokában levő irányítóként koordinálja a munkát, segítse a tanulást, közreműködjön az ismeretek rendszerének felépítésében illetve a befogadás előkészítésében.
- b. A csoportokat a tanár mint informátor kíséri, a diákok nyelvi szintjének megfele-

lően érdekes információt ad át a környezetről. Az írnok feladata kettős: egyrészt jegyzeteli a tanár szövegeiben elhangzó hasznos kifejezéseket, szókapcsolatokat, szintagmákat, másrészt segíti a csoport tagjait a jegyzetelésben, már a séta alatt javítja az esetleges hibákat. A kísérő valós időben történt feljegyzései azért különösen hasznosak, mert autentikus, anyanyelvi beszélő kifejezőmódjának nyelvi eszközöket rögzít, és átadja azokat az információszerzés és a reflektálás, eredmények bemutatásának fázisában.

- c. A harmadik szakaszban a háttérből figyel, rávezeti a tanulókat a problémák megoldására, segít, irányít, az oktató, az idegenvezető szerepet felváltja a koordináló, moderátori szerep.

A két kísérő tehát abban segít, hogy a diákok tudásának megfelelő szinten adjon át valós ismereteket, illetve ezek nyelvi megformálásának (legalább egy) autentikus lehetőségét is tudatosítsa.

5.4. Első szakasz: ráhangolás

Ismertetjük a diákokkal a projekt teljes menetét, elmondjuk, hogy mit és hogyan fogunk tanulni, miért végezzük a projektet. Fontos, hogy a diákok jól definiált tanulási célok mentén világos, jól definiált feladatokat kapjanak.

A ráhangolás fő feladata, hogy felidézze a témával kapcsolatos előismereteket, felkeltse az érdeklődést, esetleg problémát vessen fel; így a téma már önmagában is motiválhatja a diákokat. A témafelvetést, valamint a projektmunka további lépéseit – mint például a bevezető kiselőadást, majd a séta többi egységét is – úgy tervezzük meg, hogy a tanórán tárgyalt témákhoz kapcsolódó tanult nyelvi elemeket aktívan használjuk, hiszen a projekt- és élményalapú feladatsorok lényege, hogy valós kontextust teremtsenek, és ingergazdag környezetben nyújtsanak lehetőséget az adott nyelvi elemek bevésésére, bővítésére.

Az előzetes tudás felidézésekor elkerülendő, hogy közvetlen kérdések segítségével próbáljuk meg kideríteni, milyen információkkal rendelkeznek a tanulók a témával kapcsolatban. Például nem célszerű feltenni olyan kérdést, hogy „mit tudsz a középkori történelemről / a török korról / a várak építészeti stílusairól?” Az ilyen típusú, lexikális tudást célzó kérdések ugyanis könnyen váltanak ki szorongást, és demotiválóan hathatnak.

Az alábbi mintát javasoljuk a siklósi projektre való ráhangoláshoz.


Helyszín: jelentős részben az osztályterem, majd a projektmunka helyszíne.

Megközelítés módja: történelmi ismeretek felidézése, bővítése.


A tanár rövid kiselőadást tart a vár történetéről. Erről a diákok jegyzetet kapnak, melyből hiányoznak az évszámok. A kiselőadás közben mindenki önállóan felírja az évszámokat. A csoport a jegyzet segítségével közösen megbeszéli, hogy ki mit értett meg az előadásból.

1. A tanár kioszt annyi kártyát, amennyi évszám szerepel a jegyzetlapon. A kártyákon – lehetőleg képpel illusztrált – történelmi események megnevezése szerepel, melyek párosíthatók az évszámokkal.

Például a kiselőadáshoz kapcsolódó jegyzeten szereplő mondat: 1543: a török elfoglalja a Siklósi várat. Az ehhez az évszámhoz hozzárendelt kártya pedig a következő két információt tartalmazza:



Meghalt Nikolausz Kopernikusz, csillagász.



Megérkeznek az első európaiak Japánba, akik portugál kereskedők voltak.

2. Az évszámokat és a kártyákat a diákok megpróbálják összepárosítani, majd közösen megbeszéljük, hogy mi történt a nagyvilágban, miközben például Zsigmond király Siklóson raboskodott / Kanizsai Dorottya eltemette a mohácsi csata halottait / elfoglalta a várat a török stb.

A ráhangolás fázisában – szinttől függően – kereshetünk és olvashatunk közösen információkat az interneten. Ha van projektor a teremben, akkor folyamatosan illusztrálhatjuk képekkel az elhangzó információkat. A diákok pedig (amennyiben rendelkeznek okostelefonnal) konkrét kérdésekre kereshetnek önállóan válaszokat.

A megközelítés, ráhangolódás témáját szabadon változtathatjuk, variálhatjuk. A feladatsornak kereshettünk volna más központi témát is, például a siklósi vár építészeti stílusainak jellemzőit. Ebben az esetben a jegyzetlapon nem az évszámok, hanem az építészeti stílusjegyek elnevezései lennének a kiegészítendő adatok. A kártyákon további más településeken megtalálható, lehetőleg híres épületek szerepelnének, ezeket kellene párosítani a jegyzetlapon olvasható információkkal. Ezeken kívül tárgyalhatnánk a középkori hétköznapiak különböző területeit, az öltözködést, étkezést, lakberendezést stb.

A módszertani lépések összességében ugyanazok: kulturális alapismeretek felidézése, valamint ezeknek a konkrét helyszínhez a és további nemzetközi példákhoz való kapcsolása.

3. A ráhangolás záró lépése, mely már elvezet a jelentésteremtés fázisába, hogy az osztályteremben megtanultakat a jegyzet segítségével újra elismételjük a helyszínen.

5.5. Második szakasz: jelentésteremtés

A jelentésteremtés szakaszának fő feladata az új ismeret feldolgozása és megértése, valamint az új és a régi ismeretek összekapcsolása. A kontextusból kiinduló jelentés felfedezése az itt javasolt munkamenet esetén csoportosan, egy közös séta keretében történik. A séta megkezdése előtt átvesszük a ráhangoló feladatsor tartalmát.

- Minden csoport a tanárának irányítása mellett felfedező sétára indul. A séta időtartama alatt – mely lehetőleg ne legyen hosszabb másfél óránál – a tanár idegenvezetőként mesél a diákoknak, a tartalmat a tanulók nyelvi szintjéhez igazítva. Például annak a csoportnak a tagjai, akik a ráhangolódás fázisában az évszámok mentén felépített munkalappal dolgoztak – ezt a B1-es nyelvi szintre javasoljuk –, itt egy-egy évszámot kapnak egy papíron. A séta alatt arra figyelnek, azt jegyzetelik, hogy a helyszíneket végigjárva hol, milyen kontextusban látják vagy hallják az adott évszámot (esetleg érdemes időintervallumot is megadni).

Egy másik példa: egy középkori lakószobához érve a következő módon lehet egy A1-es szinten levő csoportnak közvetíteni a látottakat: *Ez itt egy nagyon régi ágy. Több mint ötszáz éves. Ez az ágy sokkal kisebb, mint a mi ágyunk. Miért? Egy: mert az emberek kisebbek voltak, kettő: mert éjszaka nem feküdtek, hanem félig ültek.* A non-verbális csatornákat is mozgósítva, magas hatásfokkal tudjuk átadni a tartalmakat, sikerélményt adva a diákoknak.

- A csoport néhány tagját arra kérjük, hogy készítsen fényképeket vagy rövidebb videókat a séta folyamán, melyekre majd az utolsó fázisban, a reflektálás szakaszában tudunk építeni.
- A csoportok – a megfelelő, feladathoz igazodó ráhangoló munkafázist követően – nyelvi szintjeik szerint differenciált feladatot kapnak:
 - A1-es szinten a tanulók általuk hasznosnak ítélt szavakat gyűjtenek a várban. Ezek lehetnek használati tárgyak, tevékenységek, feliratokról gyűjtött kifejezések stb. A kategóriákat megadjuk, s mindenki önállóan folytatja a gyűjtőmunkát.
 - A2-es szinten a csoport minden tagja egy használati tárgy nevét kapja kézhez egy papíron (kés, láda, várfal, ágy, szőnyeg, ruha, stb.). Miközben sétál a csoport, és hallgatja a tanár előadását, mindenki a saját tárgyával kapcsolatos információkat jegyzeteli a kiállítás és a hallottak alapján.
 - B1-es szinten javasoljuk az építészeti stílusok, a román stílus, a gótika és a reneszánsz stílusjegyek felfedezését, feltérképezését a várban.
 - B2-es és C1-es szinten pedig a séta témájaként választhatunk már specifikusabb kultúrtörténeti kiindulópontot, például az interaktív kiselőadások témája lehet a középkor.

5.6. Harmadik szakasz: reflektálás

Ennek a szakasznak a fókuszában az új ismeretek megszilárdítása, a gondolatok megfogalmazása és megbeszélése áll.

A szakasz céljait az alábbi feladatok szolgálják:

1. A sétát követően megkérjük a csoportot, hogy gyűjtsenek össze húsz hasznos kifejezést vagy mondatot, melyet azonnal írjanak is fel. Ezekből a kifejezésekből, mondatokból olyan listát készíthetünk, mely a tanterem falát díszítheti.
2. Mit ábrázol a fotó? Az elkészített fényképekből és azok kommentárjaiból poszter készülhet. A feladatnak megfelelően ezek a képek használati tárgyakat, épület-részleteket is ábrázolhatnak.
3. A projekt prezentálása három lépésben, történik:
 - elsőként a csoport együtt megbeszéli a látottakat-hallottakat, és összesítő prezentációt készít,
 - melyet bemutat a többi munkacsoport tanulói számára,
 - végül a csoportok közösen egy olyan fórumon is prezentálják a projektprodukumokat, ahol az sokak számára elérhető, például közösségi fórumra készített anyag formájában (közösségi oldal, saját internetes felület, blog).

A reflektálás szakaszában folyamatos az interakció a csoportban, a tanárral, az ír-nokkal, esetenként további anyanyelvi beszélővel is. Ez a szakasz abban is segít, hogy a tanulók gyakorolják a szerepcserét, a szereptartó és a szerepváltó kommunikáció ismérveit, fókuszba állítva a párbeszédet alkalmával a beszélgetőpartnerre való odafigyelést és a beszéd hármas funkcióját: a kifejezést, a tájékoztatást és a befolyásolást. Ebben a szakaszban a tanár és az írnok figyeli a diákok kommunikációs helyzetét, és stratégiáit, s a tartalmi javítások mellett ezeket jegyzetelik, majd osztják meg a diákokkal.

6. Összegzés

A projekt minden szakaszának tanulási folyamatában a tanulói aktivitás és kooperáció kulcsszerepet játszik. Igaz volt ez már a ráhangolás és a jelentésteremtés fázisában is, s különösen igaz a reflektálás szakaszára. A projekt során a diák átéli, hogy társaival együttműködve miként készít elő egy témát, miként jegyzetelhet élőnyelvi szöveget, hogyan szűrhet ki szókapcsolatokat, kifejezéseket, lényeges információt; valamint azt is megtapasztalja, hogy miként tudja rögzíteni és továbbadni mindezeket. Tehát ez a technika a kooperatív munkafolyamatokon keresztül vezet el az autonóm tanuláshoz, alapvetően a tanulói motivációra épít; komplex, nyelvi-szociológiai valóságba ágyazott módon közvetíti a nyelvi ismereteket. A munka során a nyelvtanulók társas kompetenciája, szervező-, kommunikációs, illetve szintetizáló készsége jelentősen fejlődik. A projektmunka dokumentációjának csoportos elkészítésén keresztül informálja a közvetlen és távolabbi környezetét az élményeiről.

Irodalom

- Babad, Elisha 1993. Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In: Blanck, Paul D. (edt.): *Interpersonal expectations: Theory, research, and application*. Cambridge University Press, London. 125–153.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 136.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. PTE, Pécs.
- Brown, Ann 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences* 2: 141–178.
- Gallagher, Shelagh. A. – Stepien, William. J. – Rosenthal, Hilary. 1992. The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly* 36: 195–200.
- Gordon, Rick 1998. *Balancing real-world problems with real-world results*. Phi Delta Kappan, 390–393.
- Hammerman, Donald R. – Hammerman, William M. – Hammerman, Elizabeth L. 2001. *Teaching in the outdoors*. IL: Interstate Publishers, Danville.
- Hidi Suzanne – Renninger, Ann K. 2006 The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2): 111–127.
- Hmelo-Silver Cindy E. 2004. Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review* 16 (3): 235–266.
- Kilpatrick, William Heard 1918. *The Project Method: The Unes og the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University, New York.
- Renninger, Ann K. – Hidi, Suzanne 2015. *The power of interest for motivation and learning*. Routledge, New York.
- Rotgans, I. Jerome – Schmidt, G. Henk 2011. Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction* 21 (1): 58–67; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520900111X>
- Savoie, Joan M. – Hughes, Andrew S. 1994. Problem-based learning as a classroom solution. *Educational Leadership* 52 (3): 54–57.
- Scardamalia, Marlene – Bereiter, Carl 1991. Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences* 1: 37–68.

Gyöngyösi Livia¹

A NYELVI SZINESZTÉZIA LEHETŐSÉGEI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Abstract

Pronunciation and the correct articulation of Hungarian vowels is not an easy task for learners of Hungarian as a Foreign Language, yet it is indispensable. With the help of a demonstration method by synesthesia-based colours the time necessary for memorisation may shorten considerably. In my study I have conducted a survey among primary school pupils aged between 10 & 15, the aim of which was to prove the existence of the regular synesthesia among native speakers. If the rules of regular synesthesia work instinctively, they can also be used in the MID student circle.

Keywords: *synesthesia, regular synesthesia, symbolism of the vocals, phonetic symbolism, colour-vocal-synesthesia, the subjective symbolism of the Hungarian vocals, right hemisphere support, dark-light scale, open-closed opposition*

Kulcsszavak: *szinesztézia, szabályos szinesztézia, hangszimbolizmus, fonetikai szimbolizmus, szín-hang-szinesztézia, a magyar beszédhangok szubjektív szimbolikája, jobbféltékés támogatás, sötét-világos skála, nyíltsági-zártsági oppozíció*

1. Bevezetés

A szinesztézia-kutatás virágkorát éli a pszichológia területén. A kutatások legújabb célja a gyakorlati, oktatásban való felhasználhatóság. Az idegennyelv-oktatásban jelent meg, pedig a szabályos nyelvi szinesztézia törvényszerűségei általánosak, mindenki számára érthetők és ösztönösen működnek. Egy korábbi tanulmányomban (Gyöngyösi 2011: 68–80) felvázoltam egy lehetséges szemléltetési módot, amelynek segítségével szinesztéziás alapon megkönnyíthető a magyar magánhangzók kiejtésének és a hangrendi törvényeknek az elsajátítása a magyarul tanulók számára.

Jelen tanulmányomban magyar anyanyelvű, általános iskolás gyermekekkel (10–15 éves korosztály) végeztem felmérést, amelynek célja, hogy alátámassza azt a feltevésemet, miszerint a nyelvi szinesztézia jelenségei szabályszerűek és a magyar nyelv beszélői számára természetesek, még ha nem is tudatosan használjuk őket. Amennyiben ezt siker

¹ Gyöngyösi Livia nyelvtanár, PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola; horuszf@yahoo.com

rül igazolni, a szinesztéziás alapon nyugvó technikák bátran alkalmazhatóak a MID tanuló körében is, megkönnyítve számukra az egyébként sokszor nehézkes kiejtéstanulást.

2. A szinesztézia fogalma

2.1. Neurolingvisztikai megközelítés

A szó görög eredetű: σύν (szün) – együtt, egyszerre, αἴσθησις (esztészisz) – érzékelés, az érzékek „keveredését jelenti” (Cytowic, 1989). Általában irodalmi tanulmányaink során találkozunk a szinesztéziával mint gyakran használt költői, írói kifejezésmóddal, azonban számunkra most fontosabb a jelenség pszichológiai, illetve neurolingvisztikai megközelítése.

„Szinesztézisnek azt a jelenséget nevezik, amely során normális személyeknél egy érzetterületre érkező inger aktivál egy másik érzéketi modalitást is (pl. a zenei hangok szín-érzetet váltanak ki), vagy ugyanazon az érzetterületen belül vált ki egy bizonyos inger egy másikat (a betűk, a számok színérzetet indukálnak).” (Szántó, 2000)

Konkrétan ez azt jelenti, hogy sokunk párosítani tud különböző érzékeket egymáshoz, pl. gyakori, hogy meg tudjuk állapítani egy hangnak, szónak, számjegynek, dallamnak a színét vagy a formáját. Azt, aki számára ez a jelenség természetes, szinesztéziásnak nevezi a szakirodalom. Gyakori ez művészek, különösen zenészek és képzőművészek körében és kisgyermekes esetében. Rengeteg formája létezik (szám/betű – szín, időegység – szín, beszédhang – szín, zenei hang – szín, hangjegy – szín, fájdalom – szín, szag – szín, személyek – szín, ízek – szín, hang – íz, hang – tapintás, látvány – íz és ezek fordítottja, megszemélyesítés, forma, stb.). A képesség mértéke egyénenként eltérő és fejleszthető. Kialakulásának okát a pszichológia vizsgálja. Pillanatnyilag a fő kérdés az, hogy neurofiziológiai okok vagy asszociatív tanulás eredményeképp jön-e létre. Mindkét elméletnek vannak képviselői, sőt, a kettő keverékének is (Cytowic 1989, 2002, 2007; Maurer 1997, 2005; Ramachadran, Hubbard 2001, 2003).

2.2. A szabályos szinesztézis

Ebben a tanulmányban azonban nem szeretném részletesen bemutatni a jelenség okait és körülményeit, csupán abból a szempontból fontos megemlítenem, mert én magam is így látom a világot, ennél fogva számomra mindig is természetes volt, hogy a hangoknak színük (is) van. Tanítási gyakorlatom során kezdetektől fogva ösztönösen használok a színrendszeremet, eleinte nem feltételezve, hogy ezt mások nem értik. Valójában nem is derült ez ki sokáig, ugyanakkora más esetekben problémát jelentő kiejtés elsajátítása sem okozott különösebb problémát a diákjaim számára, hiszen a szemléltetés segítette őket.

A hangok egyes színei nem lényegesek, de az egymáshoz viszonyított rendszerük igen, ezt pedig mindenki azonnal megértheti, amikor látja. Tehát adott egy rendszer,

amely működőképes, azok számára is, akik nem érthetik. A kérdés az, hogy hogyan lehetséges ez, hiszen tudjuk, hogy az emberek kevés százaléka szinesztéziás, vagy kevesen tudják magukról. Erre a kérdésre ad választ a nyelvi szinesztézia fogalmának neurolingvisztikai megközelítése, amely feltárja azt az ismeretet, hogy létezik egy ún. „szabályos szinesztézis”, amely mindenki számára ugyanazokat az asszociációkat jelenti, azaz „nem szinesztéziás személyek is tapasztalnak intermodális megfeleléseket két különböző érzetterülethez kapcsolódó ingerek között.” (Szántó 2009). Szántó szerint (2000) idegi kapcsolatok teszik lehetővé, hogy a magánhangzók auditív jellege ugyanazokat a válaszokat produkálja, mint pl. a fényesség vagy a méret. Marks (1989) ezt úgy magyarázza, hogy léteznek olyan természetes kapcsolatok hangjellemzők és vizuális tulajdonságok közt, amelyeket szinesztéziások és nem szinesztéziások is ugyanúgy érzékelnek. Ilyen pl. az a jelenség, hogy a magas magánhangzók világosnak, a mélyeket sötétnek érzékeljük. A hangerő a mérettel korrelál, azaz a halk kisebb, a hangosabb hang nagyobbak érzékelt, ehhez hasonlóan időtartam szerint a rövid magánhangzók kisebbnek, a hosszúak nagyobbak hatnak. A zenében a hangmagasság emelkedésével a színek világosodnak, az egyes hangnemeknek is megvan a maguk színárnyalata. A különbség csupán annyi, hogy a szinesztéziás egyének sokkal specifikusabban látják az előbbi jelenségeket.

2.3. A hangszimbolizmus

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban sok az átfedés a hangszimbolizmussal. Gósy definíciója szerint a hangszimbolizmus „a beszédhangok és bizonyos szemantikai tartalmak (kellemes-kellemetlen, vidám-szomorú, nőies-férfias, világos-sötét, édes-keserű, stb.) közötti lehetséges összefüggéseket vizsgálja” (Gósy 2004: 18)

Sapir (1929) azt vizsgálta, hogy a magánhangzók mekkora dolog nevét jelölik. Kísérletében kimutatta, hogy ha egy szótagban „i” hangot hallunk, kis dologra, ha „a” hangot, nagy dologra asszociálunk. Newman (1933) értelmetlen szótagokat alkotott, és arra kérte kísérleti alanyait, nagyság szerint tegyék sorrendbe. A kapott sorok rávilágítottak arra a jelenségre is, hogy a magánhangzók nemcsak a nagysággal, hanem a világossággal is korrelálnak, ezt ő *fonetikai szimbolizmus*nak nevezte. Ez pedig megegyezik a hang-szín típusú (?) szinesztéziásoknál tapasztalható összefüggésekkel.

2.4. „Fülünkkel látunk”

A magyar szakirodalomban Zolnai Béla zenei szempontból foglalkozott a „színes hallással” (1939, 1964). T. Molnár István (1993) a magyar beszédhangok szubjektív szimbolikájával foglalkozik könyvében, amelyben Osgood (1957) hangszimbolikai kutatása alapján tizenhat, szinesztéziás érzetekhez kapcsolódó dimenziót vizsgált (látás, ízérezkelés, tapintás, forma, mozgásképlet, világos-sötét, kellemes-kellemetlen, békés-harcias, nőies-férfias, vidám-szomorú). Objektív mérésekkel kívánta igazolni, hogy létezik hangszimbolika, választ keresett arra a kérdésre, hogy honnan ered a jelenség, univer-

zális vagy nyelvspecifikus-e, és tisztázni szeretne volna a nyelvben betöltött szerepét. A szinesztéziával foglalkozott, de a színes hallás egyéni volta miatt nem bonyolódott konkrét színek használatába, csak tendenciákba. Legfontosabb szerepét a költészetben jelölte meg, és ezzel foglalkozott bővebben.

Fónagy Iván (1995: 56–79) nem nevezte szinesztéziának felismeréseit, de szinesztéziásként, számomra világos, hogy erről a jelenségről írt. Ő úgy fogalmazott: „*fülünkkel látunk*”, és óvodásokkal végzett vizsgálatokat a hangok természetéről. Úgy vélte, a kisgyermek ösztönösen érzik, melyik hang lágy, melyik kemény, melyik nagy, kicsi, sötét vagy éppen világos. A közös nevezőt ő „*szemantikai úrnek*” nevezte, azaz olyan tudattalan folyamatokra utalt, amelyek lehetővé teszik, hogy ugyanolyan vagy hasonló tulajdonságokat társítsunk a hangokhoz. Véleményem szerint ez nem más, mint a szabályos szinesztézia, és ezt a jelenséget tudjuk felhasználni, kihasználni az oktatásban is, se többet, se kevesebbet. Erre szeretném én is alapozni jelen kutatásomat a magyar általános iskolás gyermekek körében.

2.5. Jobbféltékés támogatás

A szabályos szinesztézia mellett a jobbféltékés támogatás fontos szerepére szeretném felhívni a figyelmet a hangelsajátításban. A jobb féltéke fogékonyabb a zenei hangokra, a magánhangzókra és a hanglejtésre (Kovács–Szamarasz 2000: 98). Ezáltal tulajdonképpen segíti a bal féltékét, hogy felismerje, és később emlékezzen a hallott információra. Egyszerűen fogalmazva, minél több jobbféltékés hatással kapcsoljuk össze a hallott vagy látott anyagot, annál inkább bevésődik az emlékezetbe és annál könnyebben hívható elő később. Ha a szemléltetés módja olyan szinesztéziás színek használata, amely univerzálisan érthető mindenki számára, hatékonyak kell lennie a bemutatásnak is.

3. A színek használata a MID oktatásában

A színek használata nem új, folyamatosan felbukkannak, segítik a vizualizációt, a memorizálást, az előhívást. Szili a *Vezérkönyvében* írja: „*Ami a magyar magánhangzó-állományt illeti, a mély magánhangzó-csoportot szokás sötétnek, a magasat világosnak nevezni.*” Havasréti–Horányi–Tasi (1987) a tananyagok tudatos színhasználatáról ír, Nagyházi (2010) pedig a szórend tanításához használ színeket. A *Színes magyar nyelvkönyv* hasonló célú színhasználatát ismert, és még lehetne folytatni a sort. Ezeknek a színeknek azonban nincs semmi közük a szinesztéziás színekhez. Érdemes belegondolni, hogy ha tetszés szerint kiválasztott színek is segítik a memorizálást, akkor a szabályos szinesztézisen nyugvó színválasztás még inkább hasznos lehet.

4. A kutatás

A felmérést általános iskolás korú gyermekekkel végeztem el, három korcsoportban: 10-11, 12-13 és 14-15 évesek körében. Mindhárom csoportban 30-30 fő vett részt, nemi eloszlás tekintetében 15 lány, 15 fiú. A csoportokat a továbbiakban L1, F1 (10-11 évesek), L2, F2 (12-13 évesek), L3, F3 (14-15 évesek) csoportokként említem.

A felmérés kérdőív kitöltéséből állt, amelyet tanáruk vezetett, kérdésenként világossá téve számukra, mi a feladat. Az alábbi táblázatban foglalom össze a kérdéseket, azok lényegét és a várt eredményt. Korcsoportonként nem vártam nagy különbségeket, nemi eloszlás tekintetében inkább elképzelhetőnek tartottam, hogy lesz eltérés a megoldásokban.

A hipotéziseim a következők:

- I. Minden gyermek számára érthetőek lesznek azok az elvont műveletek, amelyeket kér a kérdőív.
- II. A többség esetében ugyanazokat az eredményeket kapom, azaz a szabályos szinesztézisnek megfelelő tendenciákat.

Tulajdonképpen a fő célom a szabályos szinesztézia létezésének kimutatása a feladatok segítségével.

Típusfeladat	Célja	Várt eredmény
1. Milyen csoportosítását ismeri a magánhangzóknak?	Elhatárolódik-e a két mgh-csoport, ha igen, milyen minőségekben.	A tanult kategóriák ismerete (magas és mély, képzés helye szerinti, stb.) Mély és világos csoportok megemlítését nem várom.
2. Hangalak és jelentés kapcsolata és különválasztása	Ráhangolás a magánhangzókkal végzett elvont műveletek végrehajtására. Érdeklődés felkeltése.	A magas és mély mgh-k aránya korrelál a jelentésből fakadóan várt szóhangulattal.
3. Asszociációs feladatok a „mély” és a „magas” szavainkra	A szabályos szinesztézis meglétének igazolása.	Hasonló megoldásokra számítok, amelyekből következtetni lehet arra, hogy evidensek a válaszok mindenki számára.
4. Színek, halandzsa-szavak és magánhangzók elhelyezése a sötét-világos- skálán		
5. Árnyalás, tendenciák kimutatása	A szabályos szinesztézis törvényszerűségei alapján hang-szín-tendenciák kimutatása.	

1. táblázat: *Feladatok csoportosítása*

A kérdőívek kitöltése után azt a visszajelzést kaptam, hogy a gyermekeknek nem okozott problémát a feladatok megértése, nem értetlenkedtek, minden kérdésre tudtak

válaszolni, és nem zavarta őket az, hogy nem kaptak egy konkrét megoldást a végén. Érezték, hogy egyéni megoldásokról van szó, ugyanakkor a tendenciákban megegyeztek. A tananyag szempontjából is kiderült, hogy mindegyik osztályban éppen beilleszthető, vagy a hangalak és jelentés témakörben, vagy a hangok csoportosításának szempontjából.

Összességében érdekesnek találták a kérdőívet és tanáruk számára sokakról kiderült, hogy fogékonyak a szinestéziára.

5. A kapott eredmények

5.1. A magánhangzók csoportosítása

A magánhangzók csoportosítására vonatkozó kérdésre a várt válaszokat adták, azaz azokat a kategóriákat nevezték meg, amelyeket tanultak: magas-mély, elől és hátul képzett, rövid-hosszú.

5.2. Hangalak és jelentés

	L1	F1	L2	F2	L3	F3
jelentéséből adódóan szimpatikus szavak	könyv, fagyí, barátok, álom, virág, szeretet, tánc, család, divat, smink	labda, focilabda, bicikli, ló, foci, játék, tenisz	cica, tánc, szeretet, zene, álom, tündér, csoki, puding	csoki, fagyí, nutella, telefon, internet, jégkorong, marha-pörkölt	csoki, rózsaszín, szeretet, család, anya, pénz, telefon	KFC, hamburger, sport, videojáték, küzdelem, háború, fegyver, kínai étel
hangalak-jukból adódóan szimpatikus szavak	csalafinta, szerelem, csacsi, csacsacsa, tappancs	radír, pingpong, varázsos, vicc, kecske	kellemes, királykék, szurikáta, ke-nőmájas, krumpli, uborka	csipog, krumpli, pizza, péntek, csocsó, kocsmá, falmászás	halolaj, csillag, alpaka, szerelem, pincsi, láma	fulemüle, páncél, bomba, nyögdé-csel, repülőgép, göte
irritáló hangalakú szavak	matematika, csikorgás, nyikorog, betyár, nyafka, rikácsol	csipog, nyikorog, csirren, csörren, macska	vicsorog, hóbörög, nyávog, mekeg, hétfő, asszociál	matek, fizika, hétfő, anti-bakteriális, gomba	recseg, csoszog, Edna, nyikorog, pajtás, füttyszó	reték, fajankó, gatya, póráz, öcsisajt, pipi
pozitív jelentés-tartalmú, ám nem szimpatikus szavak	szeretet, olcsó, romantika, gyógyszer, öröm	öröm, kert, demokrácia, normális, örülök, vicces	boldogság, barátság, egészség, fogselyem, stréber	ünnep, gazdag, pozitív, főzélék, szerelem, szimpatikus	egészség, tökéletes, galamblelkű, cimborá	maci, boldogság, túró, cukibogyó, szeretet
negatív jelentés-tartalmú szavak, amelyeknek a hangalakja tetszik	szomorú, eső, szol-fész, boszorkány, ördög, egér	boszorkány, be-tégség, magányos, ördög, iskola	temető, gyilkos, gyöktörzs, depresszió, cigaretta, magány	depresszió, kokain, cigaretta, háború, heroin, pattanás, lábszag	témazáró, depresszió, hülye, zokni, serpenyő	halál, depresszió, lepra, antiszemita, vámpír, gépfegyver

2. táblázat: Szimpatikus és ellenszenves szavak

A második feladat célja a ráhangolás volt, olyan szavakat kellett írniuk, amelyeket kedvelnek jelentéséből, ill. hangalakjából adódóan, majd olyan szavakat, amelyeket irritálónak tartanak, végül olyan szavakat is, amelyek hangalakja nem tetszik számukra pozitív jelentéstartalma ellenére, és ennek fordítottja, azaz negatív jelentéstartalmú szavakat, amelyek jól hangzanak. Természetesen a kapott példák sokfélék és nagyban érezhető rajtuk az adott korosztályokra jellemző szóhasználat, érdeklődési kör. Szépen látszik a különbség a fiú- és lánycsoportok között. Néhányat emelek csak ki érdekességképpen, olyan példákat, amelyek legalább háromszor szerepeltek.

5.3. A mély és a magas asszociációi

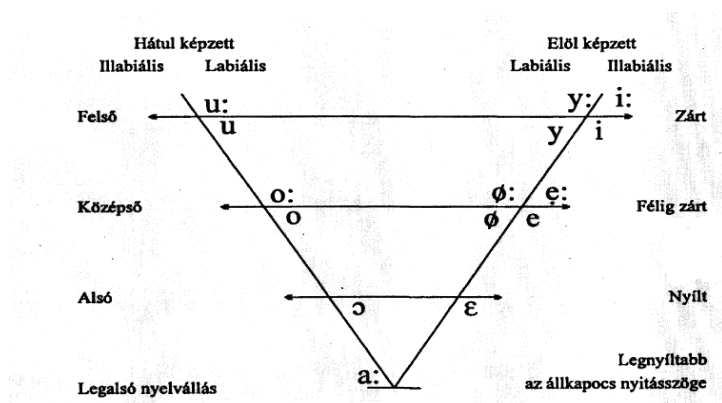
A ráhangoló feladatok után asszociációs feladatok következtek: a **mély** és a **magas** szavainkra kértem szabad asszociációkat, ezzel is segítve a következő, első igazi szinesztéziás feladat megértését. Természeti jelenségek, épületek neveit adták, gyakran a *torony, madár, fa, létra, árok, alagút, tenger, lyuk, kút* asszociációkkal.

5.4. Ellentétpárok megfeleltetése

A következő feladtnál ellentétpárokat kellett párosítani a **mély** és **magas** fogalmakhoz, azaz el kellett dönteni, hogy pl. a sötét és a világos mély-e vagy magas. Az alábbi ellentétpárokat kellett elhelyezni.

magas	mély
világos, elől, fent, nyílt, gyors, vidám, vékony, tiszta, fiatal, kint, éles	sötét, hátul, lent, zárt, lassú, szomorú, vastag, homályos, idős, bent, tompa

3. táblázat: A mély és a magas asszociációi



1. ábra: A magyar magánhangzók fonetikai ábrázolása (in: Kassai Ilona, Fonetika, 1998)

Az esetek többségében a kívánt eredményt kaptam, azaz a megkérdezettek 95%-a a fenti válaszokat adta. A fennmaradó 5% érdekes, hogy a 13 éves fiúk közül került ki, akik a **kint-bent** oppozíciót fordítva jelölték meg, azaz a *kint*-et a mély kategóriához sorolták, a *bent*-et pedig a magashoz.

Ez az eredmény azért is megnyugtató, mert a hangképzéshez szükséges viszonyokat tisztán érzékelt mindenki, ld. a jól ismert ábrán a magyar magánhangzók fonetikai ábrázolásáról.

A képzés helyei és módja szerint kiemelhetjük a következő ellentétpárokat: **fent-lent**, **elől-hátul**, **nyílt-zárt**. Ezeknek a fiziológiai tényezőknek köszönhető, hogy magas vagy mély magánhangzókat produkálunk. Ha univerzálisan a **fent** világosabb, mint a **lent**, ugyanígy az **elől** világosabb, mint a **hátul**, és a **nyílt** világosabb, mint a **zárt**, akkor kézenfekvő a lehetőség a színezésre.

Arról van itt szó, hogy az érzékelés többféle vetületén tudjuk megkülönböztetni a magas és a mély magánhangzókat, azaz ha a világos a magas csoportjába tartozik, akkor a világoshoz közel áll az *elől*, *fent*, *nyílt*, stb. Ugyanez vonatkozik a sötét-mély csoportra.

5.5. Szódictálás sötét–világos skálán

A továbbiakban pontosan ezt a megfelelést teszteltem: egy sötét–világos skálán kellett elhelyezni diktálás után szavakat. A diktált szavak a következők voltak: *kicsi, szeretet, suba, konyha, kiliki, kikelet, éjszaka, hatalmas, nagy, túró, mindroa, kutya, fűrés, hold, bouba, nappal, gorlog, óriás, icipici, motolla*. A szavak kiválasztásánál lényegesnek tartottam, hogy legyen közöttük magas, mély és vegyes hangrendű, jelentésénél fogva pozitív, negatív és halandzsza szó is. A kapott eredmény szintén kielégítő volt számomra. Megfigyelhető, hogy a mély hangrendű szavak a skála sötét végéhez közelítettek, míg a magas hangrendű szavak a világoshoz. Természetesen a jelentés befolyása jól nyomon követhető volt, hiszen a „nappal” szavunk mély hangrendű, ennek ellenére inkább a világos irányba tolódott, míg a „nagy” és „hatalmas” egyértelműen sötét irányt mutatott.

5.6. Színek elhelyezése mély–magas skálán

A következő feladatnál színeket kellett elhelyezni a mély–magas skálán. Ez sem okozott problémát, tulajdonképpen sorba rendezték a színeket sötétől világosig. Egyénenként voltak eltérések a skála közepén, de a fekete, sötétkék, sötétzöld, piros mindenképpen a mély oldalhoz állt közelebb, a fehér, világos színek, sárga, narancssárga pedig a magashoz.

5.7. Magánhangzók elhelyezése sötét–világos skálán

Innen már adódott a következő feladat, amely a magyar magánhangzókat kérte sorrendbe állítani a sötét–mély skálán. Elmondható, hogy a megkérdezettek közül min-

denki követte a várt tendenciát, azaz a mély magánhangzókat a skála sötét végéhez, a magasakat a világoshoz közelítette. Egyéni különbségek adódtak, de alapvetően a sorrend így néz ki: *u, ú, o, ó, a, á, e, é, ö, ő, ü, ű, i, í*. Néhány esetben az *o, ó*-t találták sötétebbnek az *u, ú*-nál, illetve a skála világos végéhez közeledve az *i, í* után következett az *ü, ű*. Az összes megoldással elégedett vagyok, hiszen senki sem gondolta úgy, hogy az *i*-t a sötét oldalra tegye, vagy az *u*-t a világosra.

5.8. A magánhangzók színei

A magánhangzók színei is változatosságot mutatnak, ám a **sötét-mély, világos-magas** megfelelések itt is szépen kirajzolódtak. Itt nem volt számottevő a fiúk és lányok közötti különbség. Csak a végső eredményt foglalom össze a következő táblázatban, azokat a színeket, amelyeket az egyes csoportok legalább 60%-ban közöltek.

A	<i>piros, rózsaszín, bordó</i>
Á	<i>piros, vörös, rózsaszín, barna</i>
E	<i>fehér, világoszöld, sárga, narancssárga</i>
É	<i>ezüst, sárga, világos, fehér</i>
I	<i>fehér, citromsárga, világoszöld</i>
Í	<i>sárga, narancs, világos</i>
O	<i>fekete, szürke, piros</i>
Ó	<i>szürke, barna, zöld, sötét, fekete</i>
Ö	<i>zöld, barna, világos, sárga</i>
Ő	<i>sötétzöld, sötét barna, kék</i>
U	<i>kék, világoskék, szürke</i>
Ú	<i>lila, sötétkék, barna</i>
Ü	<i>világos rózsaszín, zöld</i>
Ű	<i>sötétkék, sötétzöld, lila</i>

4. táblázat: A magánhangzók színei

5.9. Árnyalás

Az utolsó feladat azt kívánta ellenőrizni, hogy a hangpárok egymáshoz viszonyítva milyen tónusbeli különbséget mutatnak. Általános eredmény, hogy meg tudtak állapítani különbséget. Az már nem egyértelmű, hogy milyen irányban. Ez azért érdekes, mert többféle logikát lehet követni, és a válaszadók valóban mindkét utat választották.

Az *a-á* párosnál, amennyiben *a* piros, az *á*-t hozzá képest közel ugyanannyian találták világosabbnak, mint sötétnek. Világosabbnak azért láthatjuk, mert az *á* nyíltabb, mint az *a*, ami pedig nyíltabb, az világosabb is. Sötétebbnek pedig azért, mert a rövid-hosszú oppozícióban a hosszabbat általában sötétebbnek érzékeljük. Kérdés, hogy

melyik viszonyt tartjuk erősebbnek. Nyelvtanárként én a zártság-nyíltságot jelölöm, hiszen az *a-á* esetében ez az elsődleges különbség, amely okozza a kiejtési nehézséget, nem pedig a rövidség vagy hosszúság. Ugyanezt az eredményt kaptam az *e-é* esetében is, ami nem okozott meglepetést, hiszen itt is ugyanaz a helyzet. Az *o-ó* esetében egyértelműen a hosszú *ó* sötétebb a rövid *o* hangnál. Mély magánhangzó lévén a hosszúság még inkább sötétítette. A magas *i-í* és *ö-ő* esetében is nagy százalékban a sötétre szavaztak, ám itt előfordult a világosabb megoldás is.

A kapott válaszokból tehát egyértelműen kiderül, hogy érdemes színeznünk a hangokat, még ha egy szint is használunk, világosabbá lehet tenni a nyelvtanulók számára a hangpárok közötti nyíltsági-zártsági, rövidségi-hosszúsági viszonyokat, megkönnyítve számukra a helyes kiejtés elsajátítását.

6. Összegzés

Összességében elmondható, hogy a hipotéziseim helytállóak voltak, azaz beigazolódtott, hogy minden gyermek számára érthetőek azok az elvont műveletek, amelyeket kért a kérdőív, és valóban kirajzolódtak a szabályos szinestézia jegyei.

Ezek közül a legfontosabbak:

- A mély magánhangzókat sötétnek, a magasakat világosnak érzékelték.
- Minden magánhangzóhoz tudtak szintet rendelni, a színválasztás követte a szabályos szinestézia tulajdonságait.
- Az időtartam szerinti csoportosításban a rövid magánhangzót világosabbnak érzékelték a hosszúnál.
- Nyíltsági eltérésben a nyíltabban képzett magánhangzók világosabbak.
- A magánhangzók képzésében részt vevő irányok is megfeleltethetők a sötét-világos ellentétpárnak (sötét az, ami lent, bent, alul és mély, világos pedig, ami fent, kint, elől és magas).

7. További lehetőségek

A kapott eredmények arra inspirálnak, hogy további célcsoportokkal is elvégezzem a kutatást. Nagyon szeretném az óvodás korosztályt is felmérni, saját gyermekeimen is tapasztalom, mennyire ösztönösen, természetesen használják a szinestéziát. Hároméves lányom pl. nem szereti a dijoni mustárt, mert annak *hangos* az íze, a nyolcas után a számsorban a *sárga* szám következik (kilences), és ha csúnyán nézek rá, rám szól, hogy már megint *feketén* nézek. Felnőttek körében is hasznos lenne megnézni, megtalálható-e szabályos szinestézia, esetleg az életkorral csökken-e a mértéke. Nyelvtanárok és nem szakmabeliek körében is érdemes lenne ezt megvizsgálni. Nem utolsósorban pedig magyarul tanulni kívánó külföldiekkel is végeznék vizsgálatokat, így képet kaphatnék arról, mennyire univerzális ez a jelenség.

A színek használata a magánhangzó-harmónia és a hangrendi illeszkedés tanításánál is jól alkalmazható. Ennek újabb tesztelése külföldi nyelvtanulókkal és a szemléltetési mód bemutatása, pontos leírása is egy következő feladat lehet.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2002. A kiejtés fontossága és pontossága. *Iskolakultúra*: 139–152.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 139–140., 222–224.
- Cytowic, R.E. 1989. *Synaesthesia: a Union of the Senses*. Springer, New York.
- Csonka Csilla 2005. Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. *THL2* 1: 117.
- Fónagy Iván 1995. Hangszimbolika. „Jelbeszéd az életünk”. In: Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (szerk.): *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris – Századvég, Budapest, 56–79.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris, Budapest, 18.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. MTA Nyelvtudományi Intézet. 17–115.
- Gyöngyösi Livia 2011. Színes magánhangzók. *THL2*: 68–80.
- Hámori József 1999. *Az emberi agy szimmetriái*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hámori József 1985. *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal*. Kozmosz Könyvek.
- Havasréti József – Horányi Özséb – Tasi Zsuzsa 1987. Vizuális jelek az idegennyelv-oktatásban. *A hungarológia oktatása*. I., Magyar Lektor Központ, Budapest, 25–32.
- Ház A. – Makra H. 2000. In: Szende Virág (szerk.): *Hangoskönyv. Kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek*. I–V. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest.
- Kassai Ilona 1998. *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács Ilona – Szamarasz Vera Zoé (szerk.): 2009. *Látás, nyelv, emlékezet*. Typotex, Budapest.
- Lázár László 1991. *Szín, zene, színes hallás*. Ráday Kollégium Nyomdája.
- Lázár László 1994. *A színes hallásról bővebben*. HTSA Nyomdája.
- Medgyes Péter 1999. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Molnár Emma, R. 1999. *Leíró magyar hangtan*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagyházi Bernadette 2009. A mondat színei. Hogyan tanítsunk szórendet a gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv*. Pécsi Tudományegyetem: 41–49.
- Nagyházi Bernadette 2011. Anyanyelv és idegen nyelv határán – a magánhangzók tanítása kisiskolásoknak a magyar mint idegen nyelvi órán. *Hungarológiai Évkönyv* 11: 54–64.
- Nagyházi Bernadette 2007. Utak és módszerek a szórend tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 30–43.
- Ramachadran, V.S. – Sandra Blakeslee 1999. *Phantomsinthebrain*. Fourth Estate, London.
- V.S. Ramachadran – Sandra Blakeslee 1999. *Phantomsinthebrain*. Fourth Estate, London.
- Sapir, Edward 1971. *Az ember és a nyelv*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2008. Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori MID oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 71–75.

Sima Ferenc, *A magyar magánhangzó-harmónia jellemzéséhez.*

Szántó Bíborka 2000. *Szinesztézis és szinesztézia. A szinesztézia neurolingvisztikai alapjai.*

Szende Virág 2005. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL2* 1: 38–46.

Szende Virág 2006. *A kiejtéstanítás elméleti alapjai és gyakorlata, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására. Kézirat. PhD-értekezés. Veszprém.*

Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához.* Enciklopédia Kiadó.1 fejezet, 12–21.

T. Molnár István 1993. *A magyar beszédhangok szubjektív elemi szimbolikája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Zolnai Béla 1939. *Szóhangulat és kifejező hangváltozás.* Szeged.

Tóth Anikó Nikolett¹

A MAGYAR NYELV OKTATÁSA ÉSZTORSZÁGBAN A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

Abstract

The present paper aims to provide a detailed portrayal of the history of Hungarian Studies and the current situation of Hungarian language teaching in Estonia. One of the northern strongholds of Hungarian Studies is the University of Tartu, established in 1632. Here, several generations of Estonians learned to speak excellent Hungarian, and some prominent persons became renowned scholars of the Hungarian language.

The history of Hungarian language teaching in Tartu may be divided into three periods according to whether a Department of Hungarian Language existed or not, and if yes, in what form. Historical events – the Second World War and the Soviet occupation in particular – had a strong effect on this temporal division. The period of the first Hungarian Department began with the election of Elemér Virányi in 1923 and ended with the Soviet invasion in 1941. During this period, two Hungarian language instructors – József Györke and Jenő Fazekas – worked in Tartu. In the subsequent period (from 1944 to 1990), the invitation of Hungarian language instructors was not possible (although students who wished to learn Hungarian had the opportunity to do so). Finally, the period of official Hungarian instructorship began in 1994 and continues up to the present.

In conclusion, it can be said that Hungarian language teaching in Estonia – primarily meaning language teaching at the Hungarian Studies course of the University of Tartu – has an event- and colourful past, it provides an exceptional opportunity for those wishing to learn Hungarian in Estonia, and it constitutes a very special part of Hungarian Studies in the world.

Keywords: *Hungarian language teaching in Estonia, Hungarian as a Foreign Language*

Kulcsszavak: *magyar nyelvtanítás Észtországban, magyar mint idegen nyelv*

1. Bevezetés

Dolgozatomban igyekszem részletesen bemutatni az észtországi hungarológia történetét és a magyaroktatás mai helyzetét. Az eddigi szakirodalom elsősorban

¹ Tóth Anikó Nikolett PhD-hallgató, Debreceni Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola; anikonikolett@gmail.com

személyes tapasztalatokra, valamint a két világháború közötti lektorok és más kiemelkedő oktatók feljegyzéseire, ill. a korabeli hivatalos iratokra és levelezésekre támaszkodik. Elsődleges forrásuk Csekey István 1928-ban megjelent *Északi írárok* című műve, amely a szerző válogatott cikkeit tartalmazza. Az észtországi magyartanításban meghatározó szerepet játszó tartui tanszék történetével foglalkozó eddigi legalaposabb tanulmány Tõnu Seilenthal (2003) nevéhez fűződik. Az eddig megjelent tanulmányok több témakörből kerültek ki, és érintik többek között a két nép közötti kulturális (Kimmel 1987; Fülei-Szántó 1994; Gustavson 1994, Loodus 1994; Sepp 1994; Tóth 1994; Bereczki 2004a, 2004b; Egey 2010) és diplomáciai kapcsolatokat (Arumäe 1994; Jávorszky 2001a), valamint a magyarságtudomány helyzetét (Lengyel Tóth 2003; Sinimets 2003) és a tartui hungarológiai főszak létrejöttét (Pomozi 1995, 1996). A legtöbb írás elsősorban a Tartui Egyetemhez kötődik, a magyartanítás kialakulásáról publikált többek között Pomozi 1993; Nurk–Seilenthal 1995, 1998; Seilenthal 1997; a lektorátus történetével foglalkozik Mesipuu 1997; Árpás 1998 és Sepp 1998; az ész–magyar lexikográfiával és nyelvkönyvekkel kapcsolatban bővebben Tóth A. 2013, 2014.

Pár évvel ezelőtt módom nyílt a tartui Nemzeti Levéltárban (Rahvusaarhiiv, Tartu Maa-Arhiiv) kutatómunkát végezni. A forrásként felhasznált leveleket a levéltári jelzés alapján jelöltem, illetve néhány fontosabb iratot mellékletként csatoltam. Felhasználtam továbbá a tanszék által a rendelkezésemre bocsátott adatokat, hivatalos tanterveket, tantárgyleírásokat; utóbbiak hozzáférhetőek az egyetem tanulmányi rendszerében (ÕIS: Õppeinfosüsteem) is². A jelenlegi oktatási munka feltérképezéséhez az érintettek szóbeli közléseire, valamint a velük folytatott levelezésre támaszkodtam.

2. A magyar–észti kapcsolatok rövid áttekintése

Az észti nép soha nem hódított, nem vált nagyhatalommá, európai mértékben mérve nem „csináltak történelmet”. Ez a kicsivel több, mint egymillió fős nép Európa egyik legrégebben, több ezer éve egy helyben élő népe. Határnép, mert – akárcsak Magyarország – a Nyugat és Kelet közötti mezsgye metszéspontján helyezkedik el, átélve és túlélve számos csatát és háborút (Bereczki–Bereczki 1992: 85).

Magyarországnak a balti államok közül egyértelműen Észtországgal a legerősebb a kapcsolata, ezt elsősorban a nyelvrokonság eszméje indokolja (ugyanakkor a finn–magyar kötelékekhez képest az észtekkel való kapcsolatfenntartás mindig is háttérbe szorult). Az ész–magyar kapcsolat a huszadik század eleje óta markánsan és folyamatosan jelen van a két nép életében, s ha külső körülmények ideiglenesen meg is szakították, később mindig helyreálltak és erősebbek lettek, mint korábban valaha.

Thea Sepp felosztása alapján (1994: 101–109) az ész–magyar kapcsolatokat öt korszakra oszthatjuk:

² Ld. <https://www.is.ut.ee/pls/ois>

a) Az első korszak a „teljes tudatlanság” időszaka. Ez a két nép közötti esetleges, véletlenszerű, egy-egy személyhez kapcsolódó kapcsolatok kora, a kezdetektől a 18. század végéig. Az észtekkel való korai összeköttetésekre kevés adatot találunk. Ennek elsősorban földrajzi és gazdasági okai vannak, mivel a messzi északon élő észtek nem kerültek bele a nagy európai körforgásba.

A 16. század fontos magyar személyisége Báthory István erdélyi fejedelem, aki lengyel királlyá koronázásakor megfogadta Lívöld visszaszerzését. 1579 és 1581 között három sikeres hadjáratot indított, s végül visszaszorította Rettegett Iván cár seregét. Meglehet, Báthory személyesen sosem járt az északi vidéken, azonban kulturális tevékenysége meghatározó volt az észtek életében. Hódításai után a magyar–észti művelődéstörténet új fordulatot vett: Báthory megalapította a tartui jezsuita kollégiumot és fordítói szemináriumot 1583-ban. Ez az első magasabb fokú iskolai intézmény észti területen. Pomozi Péter (1998: 47) éppen ezért ezt az évszámot tekinti az észti és magyar kulturális kapcsolatok kezdetének.

Ezt követően az 1632-ben, már svédek által alapított egyetemen magyar diákok is felbukkantak. Pomozi (1998: 47–48) kutatásaiból kiderül, hogy az egyetem anyakönyve szerint az 1640-es években három erdélyi és egy felső-magyarországi evangélikus teológus tanult az Academia Gustavianán. 1690 és 1710 között számos erdélyi szász és egy magyar hallgató fordult meg az egyetemen. 1710-ben megszűnt a cári csapatok elől Párnuba menekített svéd egyetem, ennek következtében elmaradtak az erdélyi és a felvidéki vándordiakok.

b) A második korszak kezdetét Sajnovics János és Gyarmathy Sámuel munkássága fémjelzi: meghatározóvá válik a nyelvrokonság eszméje, ezáltal a két nép közötti kapcsolat teljesen új színben tűnik fel. A 19. század közepétől a közemberek számára is egyre ismertebbé válik a két nyelv közötti rokonság, amit az 1848–49-es magyar szabadságharcban részt vett észti katonák elbeszélései is erősítenek (Medijainen 2001: 10).

Megélénkült a nyelvészek érdeklődése is, olyan személyek kerültek kapcsolatban az észti nyelvvel, illetve az észti kultúrával, mint Reguly Antal, Budenz József és Hunfalvy Pál, aki 1871-ben *Utazás a Balt-tenger vidékein* című kétkötetes művében írta meg körutazásának történetét. Az észti–magyar kapcsolatokat rendkívül sokoldalúan szolgálta az 1910-ben, Budapesten alapított Turáni Társaság, illetve a *Turán* című folyóirat, amelyben számos, a két nép és nyelv közös történetét érintő cikk jelent meg. Fontos kiemelni ebből az időszakból Bán Aladár (1871–1960) költő és irodalomtörténész munkásságát, aki a Turáni Társaság aktív tagja, majd alelnöke volt, a Finn–Észti Intézet vezetője, valamint 1921–1936 között a *Turán* folyóirat szerkesztője volt. Neki köszönhető az észti nemzeti eposznak, a *Kalevipoeg*nek első magyar fordítása, továbbá jelentős szerepet töltött be a finnugor kultúrkongresszusok létrejöttében. Nevéhez öt kongresszus (Helsinki, Tallinn, Budapest, Helsinki, Tallinn) szervezői, ill. társelnöki tisztsége fűződik. A későbbiekben többek között olyan személyek is publikáltak a folyóiratban, mint Virányi Elemér és Csekey István, akik a Tartui Egyetem magyaroktatásában, illetve a magyar kultúra észtiországi megismertetésében aktívan részt vettek.

c) 1918. február 24-én Észtország kinyilvánította függetlenségét, majd egy évvel később a Tartui Egyetem újra megnyitotta kapuit, s történetében először az észti lett az oktatás hivatalos nyelve (Seilenthal 1997: 185). A második világháború kezdetéig tartó harmadik korszak a kapcsolatok kiteljesedésének időszaka, ekkor kezdett el magyar anyanyelvi lektor dolgozni a Tartui Egyetemen, s jelentősen megnőtt a magyarról észtre fordított szépirodalmi művek száma is. Az 1930-as évek elejétől minden év október harmadik hetében a finnek, észtek és a magyarok közösen ünnepelték meg a finnugor rokon nyelvek napjait, s ebből az alkalomból tömegméretű finnugor kulturális (közművelődési) kongresszusokra is sor került az érintett országok képviselőinek részvételével (Tóth 1994: 110).

Magyarország 1921-ben ismerte el a függetlenné vált Észti Köztársaságot, és 1923-ban követséget nyitott Tallinnban (a finnországi képviselőt is innen látták el 1928-ig). Ezt hosszabb procedura előzte meg, mert nehezen tudták eldönteni, hol hozzák létre a baltikumi területekkel való kapcsolattartás központját. Jungerth Mihály 1921. július 5-én, Rigában kelt levelében négy lehetőséget említ meg: a stockholmi, varsói vagy berlini követségekre bízzák a baltikumi területek diplomáciai feladatait, vagy önálló diplomáciai képviselőt állítanak fel. Utóbbi mellett szólt a földrajzi közelség, valamint a felsorolt követségek nagyfokú leterheltsége. Az önálló baltikumi képviselő ugyanakkor rigai és tallinni székhellyel is megoldható lett volna. Jungerth szerint Tallinn mellett szólt „a rokoni kapcsolat és a két állam közötti baráti viszony” (Martonyi 2001: 3; Jungerth Mihály levele Bánffy külügyminiszterhez: Jávorszky 2001a: 50–52).

A követség székhelye 1928-ban – sajnos ma már megfejtethetlen okok miatt – mégis Helsinkibe került át, s az 1940-es szovjet megszállásig onnan intézték az észti ügyeket is. A megszállással megszűnt Észtország szuverenitása, ennek következtében a két nép közötti diplomáciai kapcsolatok megszakadtak, és mintegy 50 évig szüneteltek (Jávorszky 2001b: 38). 1941-ben megszűnt a Tartui Egyetemen a magyar lektorátus (ez csak 1994-ben állt helyre).

d) A negyedik korszakból kevés eseményt rögzíthetünk. 1939–1945 között 25%-kal csökkent az ország lakossága; az észtek külföldi kapcsolatai szinte teljesen elhaltak; a szovjetrendszer ellehetetlenítette az észti önállóság minden formáját. Könyveket semmisítettek meg, köztük minden elérhető tankönyvet (Bereczki–Bereczki 1992: 89). Valószínűleg ennek esett áldozatul Felix Oinas és Fazekas Jenő készülő, 1000 oldalasra tervezett magyar–észti nagyszótárának kézírata is.

A II. világháború után a kárpátaljai magyarok felsőoktatási tanulmányait jelentősen megnehezítette, hogy a felvételi vizsgát csak az adott ország nyelvén (azaz oroszul) tehették le, ilyen módon is akadályozva továbbtanulásukat. Azonban a Tartui Egyetem lehetővé tette számukra a magyar nyelvű felvételi vizsgát, ennek köszönhetően jelentős számban kerültek Tartuba magyarok. Az ekkor idekerültek egy része végleg Észtországban telepedett le, és sokan részt vettek a magyaroktatásban a finnugor tanszéken, enyhítve ezzel az anyanyelvű lektorok hiányát.

Az 1970-es, 1980-as években a hivatalos ügyeket Moszkván keresztül intézték. Közvetlen kapcsolat csak az úgynevezett testvérvárosi keretben jöhetett létre, leginkább

kulturális területeken. A legaktívabb együttműködés Szolnok és Tallinn, ill. Veszprém és Tartu között működött. Jó kapcsolatok alakultak ki a zene- és színházművészet, illetve az irodalom terén (bővebben lásd Tóth 1994).

e) Az ötödik korszakot 1989-től napjainkig szokás datálni. Szorosabb kapcsolatok kialakítására már 1988-tól lehetőség nyílt, mivel a Szovjetunió szövetséges köztársaságai megkapták az önálló nemzetközi kapcsolatfelvétel jogát. Már abban az évben kulturális delegáció járt Magyarországon; közvetlen együttműködési szerződést kötött a Magyar Képző- és Iparművészeti Szövetség és az Észt Képzőművész Szövetség, majd 1989-ben Tallinnban Vasarely-kiállításra került sor, és egyúttal Tallinnban megalapították az Észt–Magyar Társaságot és a Munkácsy Mihály Észtországi Magyar Kulturális Egyesületet.

A szovjetrendszer végnapjaiban egyre erősebbé vált a két ország közötti kulturális és tudományos kapcsolat, de az igazi fordulat Észtország függetlenségének a kikiáltásával (1991. augusztus 20.) következett be. A diplomáciai kapcsolatok újrafelvételére már 1991. szeptember 2-án sor került Budapesten, a három balti külügyminiszter közös magyarországi látogatásának alkalmával. Észtország 2001 végéig bécsi nagykövétét akkreditálta hazánkba, miközben 1999-ben ideiglenes ügyvivő irányításával megnyílt a budapesti észti nagykövetség, amelynek vezetését 2001 decemberében nagykövetszintre emelték. A követség 2014 őszén megszűnt, feladatait ismét Bécsből látják el.

A tallinni magyar nagykövetség megnyitásáról rögtön Észtország függetlenségének visszanyerése után tárgyalások folytak, azonban ennek megvalósulása évekbe tellett, addig a helsinki magyar nagykövetet akkreditálták Észtországba és a másik két balti államba. Magyarországnak 1994 óta Tallinnban és Tartuban, Észtországnak pedig Budapesten működik tiszteletbeli konzulja. Ebben az évben írták alá Tallinnban a kulturális, tudományos és oktatási együttműködésről szóló kormányközi egyezményt. 1999-ben kezdte meg működését a magyar nagykövetség Tallinnban (Csúcs 1997: 15). A kapcsolatok előtt új perspektívák nyíltak azzal, hogy mindkét ország a NATO, majd az Európai Unió tagjává vált. Első magyar államfőként Göncz Árpád látogatott a balti országba 1996 májusában. Mádl Ferenc köztársasági elnök első hivatalos külföldi útja Észtországba vezetett, 2000-ben. Ő 2004 augusztusában részt vett a tallinni Finnugor Világkongresszuson is. Sólyom László 2006-ban járt észti földön. – Az észtiországi magyar külképviselet feladatait – a követség bezárását követően – a helsinki nagykövetség vette át 2014-től.

3. A magyar nyelv oktatása Észtországban

Mielőtt részletesen felvázolnám az észtiországi magyartanítás korszakait, nagyon röviden áttekintem a magyarországi észttanítás helyzetét. A budapesti egyetemen 1872-ben alapították meg a finnugor (akkori nevén: ural-altaji) tanszéket. Az észti nyelv kutatására a kezdetektől nagy hangsúlyt fektettek, de az észti nyelv rendszeres oktatása

csak 1938-ban indult el, az első észti anyanyelvű lektor, Felix Oinas működése révén. Sajnos az észti lektorátus a háború kitörésével megszűnt, és Oinas – aki ekkor családjával Észtországban töltötte nyári szünidejét – már nem tudott visszatérni Magyarországra (Voigt 1998: 90). A II. világháború utáni politikai körülmények lehetetlenné tették a rokon népekkel való kapcsolattartást, észti lektor fogadására gondolni sem lehetett, s sokáig nem tanít(hat)ott észti anyanyelvű tanár a magyar egyetemeken. 1966-tól a későbbi finnugor professzor és jeles műfordító, Bereczki Gábor felesége, Mai Kiisk megbízott óraadóként kezdett dolgozni az ELTÉ-n, ezáltal a finnugor szakos hallgatók számára újra lehetővé vált az észti nyelv tanulása. A hivatalos út csak 1991-ben nyílt meg, a szombathelyi főiskola és a debreceni egyetem fogadhatta az első észti lektorokat. Egy évvel később az ELTÉ-n is megkezdhetette munkáját anyanyelvi lektor. Itt 1994 óta főszakként is tanulható az észti nyelv és irodalom. Ez a bolognai rendszerben az alapképzésben minor szakként, ill. a finnugor mesterszak szakirányaként működik tovább. Ma Magyarország három vezető egyetemén működik észti lektor: az ELTÉ-n, a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Egyetemen. Sokáig népszerű volt az észti a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskolán is, ahol azonban 2012-ben megszűnt a finnugor nyelvek oktatása. Továbbá meg kell említeni a Miskolci Egyetemet, ahol időszakosan szintén lehetőség nyílt az észti nyelv tanulására. Többek között Piret Tommet – aki 1994–1997 között az ELTE mellett Miskolcon is anyanyelvi lektori feladatokat látott el –, valamint Nagy Judit – az *Észti nyelvkönyv* társszerzőjének – jóvoltából.

Észtországban az 1632-ben alapított, európai hírű Tartui Egyetem a hungarológia fellegvára. Az ide vezető út azonban hosszú és viszontagságos volt.

A nagy észti háborút (1700–1721) követően ugyan megkezdődött a térség újjáépítése, azonban az intézmény csak 1802-ben nyithatta meg újra kapuit. Az oktatás nyelve a német lett, és a professzorok többsége is külföldről érkezett, emiatt az észti nyelv némileg háttérbe szorult. 1851–1874 között például finnugrisztikai kutatás, oktatás egyáltalán nem folyt. A fordulat 1874-ben következett be, amikor észti lektornak Mihkel Veskét (1843–1890) nevezték ki. Veske kétszer is járt Magyarországon és 1875-ös magyarországi tartózkodása alatt Vikár Bélával kölcsönösen tanították egymást. Munkássága idején a tartui lektorátus komoly finnugor kutatóműhellyé vált. Őt a lektori poszton 1887-től tanítványa, Karl August Hermann követte, aki 1879-ben járt Budapesten, ahol Hunfalvy Pál és Budenz József óráit hallgatta, s többször jelentek meg magyar tárgyú cikkei a *Postimees* nevű országos észti napilapban (Pomozi 1998: 48–50). Elsőként ő vetette fel az észti lektorátus helyett egy finnugor tanszék felállítását, erre azonban még közel 30 évig, az önálló Észtország megszületéséig nem nyílt lehetőség.

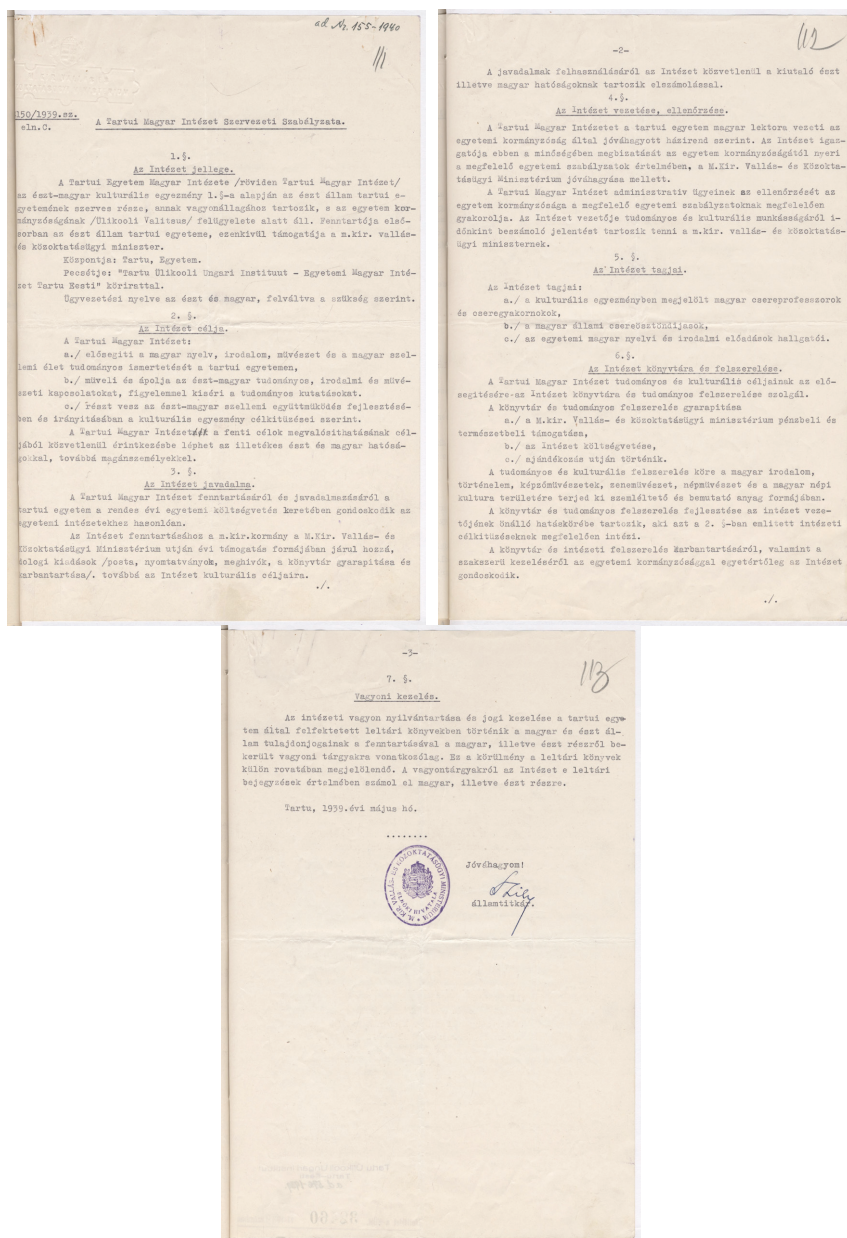
1918-ban, a függetlenségét először megszerző fiatal Észt Köztársaság egyik fontos feladata lett a nemzeti egyetem megteremtése (Seilenthal 2003: 306). Az első világháború után a Tartui Egyetem gyorsan fejlődött, és rövid időn belül felvette a versenyt a nyugati egyetemek színvonalával. 1919. október 6-án megkezdődött az egyetemen az észti nyelvű oktatás és három nappal később már a finn- és a magyaroktatás megindításáról is tárgyaltak. Az észti lektorátust átszervezték és kibővítették. Megalakult a korábban többször is tervbe vett önálló finnugor tanszék, amely két szakcsoporttal

kezdte meg működését. A balti finn csoport vezetője a finn Lauri Kettunen, majd az észtt Julius Mägiste lett. A finnugor nyelvészet első tartui professzora Julius Mark volt, neki köszönhető később az első magyar lektor alkalmazása (Pomozi 1998: 50–51).

A hungarológia oktatásában és a diszciplína történetében is mérőföldkő az 1916-os év: a porosz állam ekkor létesített magyar tanszéket a berlini egyetemen, s nevezte ki vezetőjének a hungarológia későbbi „spiritus rector”-át, Gragger Róbertet. 1917-ben Gragger megszervezte a Berlini Egyetem Magyar Intézetét és ennek pártfogó szervezetét, a Berlini Magyar Intézet Barátainak Egyesületét. Az Intézet feladatait Gragger a magyarságra, s általában a magyar államra vonatkozó problémák tudományos kutatásában, az oktatásban, az ismeretterjesztésben és az idegen nyelvű publikációk megjelenítésében határozta meg. Ezzel lényegében létrejött az a hungarológiai oktatási rendszer, amely több egyetemen ma is gyakorlat: a szaktárgyakat vendégprofesszor tanítja, a nyelvet pedig a lektor (Nádor 1998: 75).

Gragger intézetének mintájára szervezték meg Tartuban is a Magyar Intézetet. Ennek létrehozására először Jungerth Mihály tett javaslatot. Az egyetem vezetősége egyetértett ugyan a javaslattal, de anyagi okok miatt ekkor még nem került sor a terv megvalósítására (Medijainen 2001: 26). Csekey István több éven keresztül volt a Tartui Egyetem vendégprofesszora.³ Észtországba utazásakor magával vitte Klebelsberg Kunó 1924 augusztusában kelt megbízó- és ajánlólevelét, amelyben egy magyar tudományos intézet felállítását javasolja. Az 1939-ben jóváhagyott szabályzat szerint (lásd 1. melléklet) az intézet vállalásai közé tartozott a magyar nyelvű irodalom, művészet és a magyar szellemi élet tudományos ismertetése, a két ország közötti tudományos, kulturális kapcsolatok ápolása (EAA f 2100, n 4, s 159, 111–113). Ebben az időszakban alapította meg Csekey az Institutum Litterarum Hungarici Universitatis Tartuensis nevű intézményt és könyvtárat is, s Virányi Elemérrel együtt elindították a Bibliotheca Hungarico–Estica Instituti Litterarum Hungarici Dorpatensis című tudományos folyóirat-sorozatot (Seilenthal 1997: 186). Csekey azt írja, hogy a Tartui Magyar Tudományos Intézet kapcsolatot tartott a helsinki, pétervári, rigai és kaunasi könyvtárakkal, valamint más országokban működő magyar intézetekkel. Csekey hazautazása után a mindenkori magyar lektor látta el az intézet(ek) feladatait.

³ Csekey István érdekes és értékes színfolt a Tartui Egyetem tanárai között. A fiatal észtt nyelvű egyetemen hiány volt több tudományterület képviselőiből, ezért ebben az időszakban nagymértékben támaszkodtak a külföldi tanárok munkásságára, s velük együtt megpróbálták megteremteni az adott tudományterületek észtt szókincsét és szakmai nyelvét. Csekey nem sokkal Virányi megválasztása után, 1923 szeptemberében, a közigazgatási jog professzoraként érkezett Tartuba, és egészen 1931-ig látott el ott oktatói tevékenységet. (Jogtudományi munkásságáról ld. Ilmar Kalle jogtörténész írását 1994-ből; levelezéséről bővebben: Sepp 1998.)

1. melléklet: A Tartui Magyar Intézet Szervezeti Szabályzata 1939-ből⁴⁴ EAA f 2100, n 4, s 159, 111–113

A tartui magyaroktatás három korszakra osztható az alapján, hogy létezett-e, s ha igen, milyen formában működött a magyar lektorátus (Seilenthal 1997: 185). A korszakokat nagyban befolyásolták a külső események, elsősorban a II. világháború és a szovjet megszállás. Virányi megválasztásával kezdődött meg az első lektorság időszaka, amely 1923-tól 1941-ig, a szovjet megszállásig tartott. Ebben az időben még két magyar lektor dolgozott Tartuban: Györke József és Fazekas Jenő. A következő, az 1944-től az 1990-es évek elejéig tartó időszakban magyar anyanyelvű lektor meghívása egyáltalán nem volt lehetséges (de a magyarul tanulni kívánó diákok oktatását mégis sikerült megvalósítani). Ezt követi a hivatalos lektorság időszaka, mely 1994-től napjainkig tart.

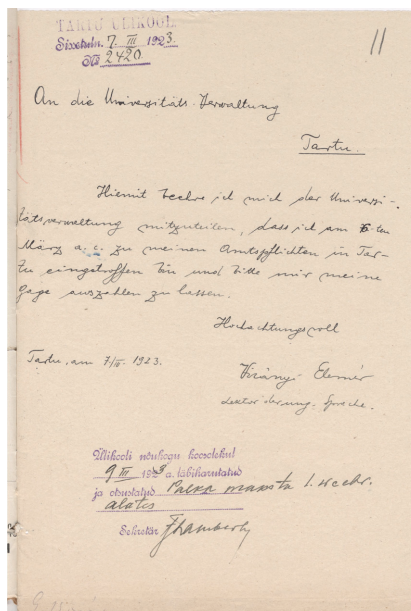
3.1. A kezdetektől 1941-ig

A nem hivatalos lektorság korszaka (részletesebben ld. Vääri 1970; Csekey 1928; Pomozi 1993, 1998; Nurk–Seilenthal 1995; Lengyel Tóth 2003).

A magyar nyelv tanításának hivatalos indítását először 1921. június 17-én az akkori dékán, Julius Mark kezdeményezte. Ants Piibu észt külügyminiszternek írott levelében úgy fogalmaz, hogy a két ország – konkrétan Budapest és Tartu egyetemei – közötti vendégprofesszorok cseréje mindenképp szükséges, mivel így lehetővé válna a professzorok szakterületének megismertetése, emellett az adott országok bemutatása is (Seilenthal 2003: 306). Az egyetemi tanács elfogadta a javaslatot, majd hosszas tárgyalások után, számtalan levélváltást követően kezdett mindinkább körvonalazódni a lektorátus létrehozásának pontos feladata. Egy észt lektor Magyarországra küldése azonban ekkortájt számos problémába ütközött. Habár a javaslatot mindenhol pozitívan fogadták, elsősorban anyagi problémák merültek fel, ahogy azt a Tartui Egyetem lektora is írja az észt külügyminiszternek szánt levelében (Seilenthal 2003: 306). Közben, 1922-ben Mark dékán kapcsolatba lépett a Pázmány Péter Tudományos Egyetemmel, hogy megtalálják a megfelelő jelöltet a magyar lektori állásra. 1922. október 26-án a tartui bölcsészkar egyöntetűen megszavazta – 15 igen szavazattal, ellenvélemény nélkül – **Virányi Elemért** észtországi magyar lektornak.⁵ Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy más jelölt nem volt rajta kívül, azonban a jelölésével mindenki egyetértett Budapesten és Tartuban egyaránt, hiszen a választást körültekintő és alapos vizsgálat előzte meg, és az eredményt mindenki pozitívan fogadta. 1922. október 27-én az észt egyetemi tanács mégis úgy döntött, hogy elhalasztja hozzájárulását, és kikérték Lauri Kettunen és Julius Mark professzorok véleményét a lektorjelölt alkalmasságával kapcsolatban. Kettunen 1922. október 30-án az egyetemi vezetőséggel levélben közölte észrevételeit: „Nyáron Budapesten tartózkodva Virányival személyesen is találkoztam... Közelebbi információkat kértem a tanáraitól (Szinyei József és Gombocz Zoltán professzoroktól) az ő képességeiről. A vélemény mindenképpen kielégítő” (EAA, f 2100, n 2, s 1369, 6) [Tóth Anikó Nikolett fordítása]. Egy akadály, sajnos, még így is adódott, ugyanis Virányinak

⁵ Virányi Elemér 1897. október 30-án, Aradon született, római katolikus családban. 1918-tól egyetemi tanulmányokat folytatott a Pázmány Péter Tudományos Egyetem magyar–francia szakán, ahol a finn és az észt nyelvvel is megismerkedett. 1921-ben a Magyar–Finn–Észt Ifjúsági Egyesület elnöke lett, majd egy évvel később Finn- és Észtországban járt tanulmányúton. Záróvizsgái előtt álló magyar–francia szakosként választották meg magyar lektornak, diplomamunkáját 1923 nyarán védte meg (Mesipuu 1997: 126).

még hiányzott az egyetemi diplomája. Julius Mark 1922. november 1-jei, a kari tanácsnak címzett levelében ezt a következőképpen orvosolta: „Virányi Elemér úrnak, amint az az önéletrajzában is látható, vizsgái révén saját országában joga van középiskolában tanítani és ezt valójában csinálta is. Az egyetemi lektori feladat a tényleges nyelvoktatás. Feladat-köre nem terjed a középiskolai nyelvtanár feladatkörénél messzebbre; következtetésképpen Virányi úr az egyetemünk magyar lektori helyére változás nélkül elfogadható. Jelzem továbbá, hogy Szinnyei J. professzor (a finnugor nyelvtudomány professzora a Budapesti Egyetemen), akivel a magyar lektor ügyében korábban leveleztem, Virányi E. urat teljesen megfelelőnek és alkalmasnak tartja magyar nyelvi lektornak egyetemünkre” (EAA f 2100, n 2, s 1369, 7) [Tóth Anikó Nikolett fordítása]. Végül, 1922. november 3-án az egyetem vezetősége elfogadta Virányi Elemért a tartui egyetem magyar lektorának. Virányi azonban nem érkezhett meg azonnal, még hátramaradt vizsgái, illetve anyagi okok miatt. Tönu Seilenthal felhívja a figyelmet arra, hogy bár Pomozi szerint Virányi február végén szállt le a tartui vonatról – utalva a *Postimees* c. folyóirat 1923. március 14-ei cikkére (Árpás 1998: 14; Csekey 1928: 51; Pomozi 1998: 52, 69; illetve Mesipuu 1997: 126), a levéltári adatok azonban 1923. március 6-át valószínűsítik. Ezt Virányinak az egyetemi tanácshoz kézzel írott közleménye (lásd 2. melléklet) is megerősítette, ezt ugyanis március 7-én jegyezte, hatodikai dátummal (EAA f 2100, n 2, s 1369, 11; Seilenthal 2003: 306–307). Az első magyar anyanyelvű lektor a tanítást hivatalosan egy év múlva, 1924. március 6-án kezdte meg a Tartui Egyetemen (Mesipuu 1997: 126).



2. melléklet: Virányi Elemér levele az egyetemi tanácsnak, 1923. március 7.⁶

⁶ EAA f 2100, n 2, s 1369, 11

A magyar lektorok munkájának tartalmával kapcsolatban ugyan vannak adatok a Tartui Egyetemen, de teljes bizonyossággal nem tudhatjuk, hogy minden meghirdetett kurzust meg is tartottak-e vagy csupán a formai dokumentációban léteznek. Ami bizonyos, hogy Virányinál olvasható a magyar nyelv kezdőknek és haladóknak kurzus, valamint a magyar irodalomtörténet. A nyelvtani előadásokon nyelvünk alapvető grammatikai problémáival foglalkoztak, a szemináriumokon magyar nyelvű szövegeket fordítottak és elemeztek. Első időszakában Virányi az 1772–1831 közötti magyar irodalomtörténettel is foglalkozott. Ezt követte Madách Imre *Az ember tragédiája* című művének olvasása, fordítása, nyelvtani elemzése, majd előadások a XIX. századi magyar irodalomból, XIX. századi magyar regények, újabb magyar regényirodalom, 1800–1900 közötti magyar líra és 1882–1918 közötti magyar irodalom (Seilenthal 2003: 307–308).

Virányi emellett részt vett az észt tudományos és kulturális életben is. Cikkeiben, melyek főként az észt *Postimees*-ben és a magyar *Turán*-ban jelentek meg, folyamatosan tájékoztattott különböző eseményekről. Tudományos munkái között találhatók nyelvészeti témájú írások, de foglalkozott az észt és a magyar irodalommal is. Több észt íróval is levelezésben állt, köztük Karl Eduard Söötellel (1862–1950), aki költő, műfordító és a *Postimees* felelős szerkesztője volt, valamint a prózaíró, kritikus, irodalomkutató, fordító Friedebert Tuglasszal is (1886–1971). Utóbbinak Virányi számos novelláját fordította magyarra. Söötellel folytatott levelezéséből kiderül, hogy Virányit 1930-ban felkérték, hogy a Magyar Pedagógiai Lexikon számára írjon cikket az észt és finn oktatás történetéről (Mesipuu 1997: 129).

Az első magyar lektor virágzó észt munkássága hirtelen szakadt meg. 1928. július 1-jén az egyetemi vezetőség saját kérésére felmentette Virányit a magyar lektori hivatalából. A mai napig megmagyarázatlan, miért döntött Virányi 1928. március 28-án a távozás mellett. Magyarországon sem az egyetemen, sem valamilyen kutatóintézetben nem ajánlottak számára állást. Valószínűleg a megélhetés miatt volt kénytelen egy kecskeméti női kereskedelmi iskolában helyettes tanári állást vállalni, ahol 1928 őszétől németet és franciát tanított (Árpás 1998: 15; Seilenthal 2003: 308). Egy évvel később Szegeden kapott állást, ahol a Horthy Kollégium felügyelő tanára lett, s az egyetemen ideiglenes óraadóként finn és észt nyelvet oktatott (Mesipuu 1997: 127). 1936-ban Budapestre költözött, ahol az Állami Werbőczy István Reálgymnáziumban alkalmazták (ez az egyetem gyakorló gimnáziuma volt), ahol franciát és olaszt, valamint magyar nyelvet és irodalmat oktatott. Tanítványai közé tartozott a későbbi akadémikus, irodalomtudós Klaniczay Tibor, valamint az 1990–2000 közötti magyar köztársasági elnök, Göncz Árpád (Seilenthal 2003: 309).

Virányi Elemér halálának pontos idejét nem tudjuk, valószínűleg 1944-ben hunyt el Budapest bombázásakor, mikor az óvóhely összedőlt (Árpás 1998: 17). Ekkor csak 47 éves volt. – Árpás Károly 1998-ban megjelent cikkét azzal kezdi, hogy a tudománytörténet Virányi nevét sehol nem említi, „csak a neve fordult túl sokszor elő a bibliográfiákban”, illetve hozzáteszi, hogy a Domokos Péter szerkesztette *Finnugor életrajzi lexikonban* található cikkben az adatok pontatlanok (Árpás 1998: 13). Az azóta megjelent írásoknak köszönhetően egyre inkább körvonalazódik Virányi Elemér személyisége,

noha még mindig vannak megválaszolatlan kérdések Tartu elhagyásával kapcsolatban. Seilenthal (2003: 308) megemlíti, hogy érdekes időbeli egybeesés figyelhető meg Virányi hirtelen távozása és az észt–magyar kapcsolatok 1928-tól kezdődő, érezhető elhidegülése között – a magyar követséget is akkor vitték át Tallinnból Helsinkibe –, azonban ezekre a kérdésekre ma már lehetetlen választ találni.

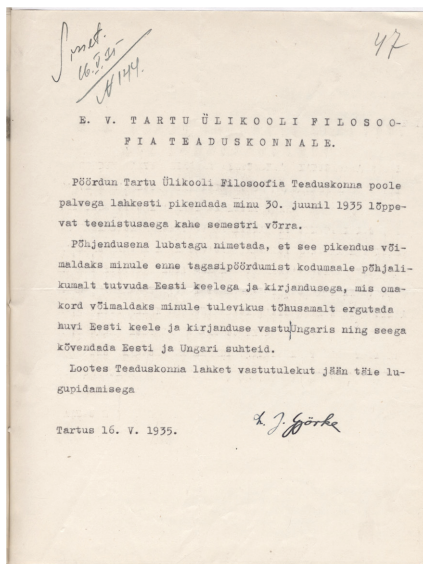
Virányi távozása után a magyar lektori hely betöltetlen maradt, s legalább egy szemeszteren (de lehet, hogy egy egész tanéven) át egyáltalán nem tartottak magyarórát. A lektori hely betöltését 1928. november 15-ével kezdődően hirdették meg. Az oktatási minisztérium javaslatot tett a magyar lektorátus összekapcsolására más lektorátussal (a gyakorlatban ez a magyar és svéd lektori helyek összevonását jelentette volna). Julius Mark professzor ellenezte a javaslatot, és levélben tudatta az illetékesekkel, hogy a magyar lektorátus az egyetem fennállása óta létezik, és nincs értelme semmivel sem összevonni. A kari tanács végül nem számolta fel a magyar lektorátust, anyanyelvű lektor azonban még mindig nem akadt, így 1929-től ideiglenesen a svéd lektor, Nils-Hernab Lindberg látta el a tanítási feladatokat. Az órákon magyar nyelvtannal, szövegértéssel és magyar irodalommal foglalkoztak (Seilenthal 2003: 309–310). Arra vonatkozólag nincsenek adatok, hogy a svéd lektor mennyire tudott magyarul, azt azonban tudjuk, hogy korábban Budapesten is dolgozott svéd lektorként, s azt is, hogy az első felesége magyar volt, de ő már nem ment vele Tartuba. Lindberget 1930. május 21-én felmentették a magyar lektori feladatok végzése alól, és ettől kezdve kizárólag a saját területén dolgozott.

1931 elején végül **Györke Józsefet** nevezték ki magyar lektornak, aki az első hivatalos magyar ösztöndíjas is volt a Klebelsberg Kunó által kötött hallgatócsere-megállapodás keretében. A Magyar Kulturális és Oktatásügyi Minisztérium államtitkára 1930. december 2-án kelt levelében ajánlja Johan Köpp, a Tartui Egyetem tanárának a figyelmébe Georgovits József⁷ lektorra való kinevezését. Leveléből kiderül, hogy Péccsett, cum laude fokozattal szerezte meg a doktori címet a *Vogul jelzős szerkezetek* című dolgozatával (EAA f 2100, n 2, s 167, 9–10). Az ösztöndíjasként érkező Georgovits Tartuba érkezése előtt változtatta a nevét Györkére, és 1931. január 10-én kelt levelében kéri az egyetemi tanácsot, hogy ezentúl ezt az alakot használják (EAA f 2100, n 2, s 167, 13).

Oinas elmondása szerint Györke zárkózott ember volt, aki szokása szerint a tanszéki könyvtárban dolgozott (Pomozi 1998: 58). Lektori ideje alatt főleg nyelvórákat tartott, kezdetben saját kérésére német nyelven, amit az egyetemi tanács is jóváhagyott (EAA f 2100, n 2, s 167, 16). Munkásságának fontos részét alkotják a leíró nyelvtanórák és a társalgási szemináriumok; a magyar irodalom területéről Vörösmarty líráját ismertette meg a hallgatókkal. A kezdőknek tartott magyar nyelvű előadásai lefedték az alapvető magyar nyelvtant, emellett könnyebb szövegek fordítása volt a penzum. A haladóknak szóló előadásokon tárgyalta az alaktant, mondattant stb., irodalmi kérdések megvitatását, versszövegek elemzését (Seilenthal 2003: 310–311). 1932-ben a haladó kurzuson Ady Endre *Vér és arany* kötetével foglalkoztak (EAA f 2100, n 2, s 167, 25). Györkénél sajátította el az alapokat Felix Oinas és Paula Palmeos is.

⁷ Az iratokban *Georgowits* és *Georgovits* írásmóddal is találkozunk, azonban aláírásnál az utóbbi alakot használta, ezáltal a továbbiakban ezt veszem alapul.

Kiküldetése először 1933-ban ért véget, de a következőkben összesen háromszor kérte munkaviszonyának a meghosszabbítását: 1933. december 13-án egy szemeszterre (1934. január 1-jétől június 30-ig); majd 1934. április 5-én két szemeszterre (1935. június 30-ig) és 1935. május 16-án még két szemeszterre (1936. június 30-ig). Ezt a következőképpen magyarázta: „Indokként engedjék meg megjegyezni, hogy a hosszabbítás lehetségessé tenné számomra a hazatérésem előtt alaposabban megismerni az észtl nyelvet és irodalmat, ami egyben lehetővé tenné, hogy a jövőben hatékonyabban ösztönözzem az észtl nyelv és irodalom iránt érdeklődőket Magyarországon, ezzel is erősítve az észtl-magyar kapcsolatokat” (EAA f 2100, n 2, s 167, 47) (lásd 3. melléklet 3.).



3. melléklet: Györke József levele az egyetemi tanácsnak, 1935. május 16.⁸

Györke lektori munkája végül 1936-ban ért véget. Szabadon maradt lektori helyére a Magyar Kulturális és Oktatásügyi Minisztérium államtitkára, Szily Kálmán 1936. augusztus 31-én kelt levelében **Fazekas Jenő** megválasztását kérte. A levélből kiderül, hogy Fazekas két évvel korábban járt már Észtországban, az észtl nyelvet jól beszéli, ezáltal az előadásait észtl nyelven is megtarthatja (EAA f 2100, n 2, s 123, 1–2). A döntés 1936. november 4-én született meg, s két nappal később vált hivatalossá. A kari tanács 10:2 szavazati aránnyal elfogadta, hogy Fazekas Jenő 1937. január 1-jével kezdődően három évig betöltse a magyar lektori helyet (EAA f 2100, n 2, s 123, 10–12). Az új lektor január 31-e előtt azonban nem tudott Debrecenből elindulni, emiatt levélben kérte a rektor megértését és türelmét (EAA f 2100, n 2, s 123, 20).

⁸ EAA f 2100, n 2, s 167, 47

Fazekas Jenő a debreceni egyetemi könyvtár alkalmazottja volt, korábban a debreceni egyetemen tanult, magyar nyelv és irodalom – finnugor szakon végzett. Lektor-sága idején a magyartanítás és a Tartui Magyar Tudományos Intézet vezetése mellett az észti nyelvújítással is foglalkozott (Sepp 1998: 75). Már az első félévtől olyan órákat tartott, mint a magyar nyelv kezdőknek (népdalok, mesék és könnyebb irodalmi szövegek fordításával), beszédgyakorlatok magyarul, hanglemezek használatával, továbbá a magyar irodalom problémáiról szóló előadás (EAA f 2100, n 2, s 123, 21). A haladó csoportban bemutatta a magyar nyelvtan főbb problémáit, történeti alaktant adott elő, illetve beszédgyakorlat órán szövegeket vizsgált. Magyar irodalomból a XIX. századot tárgyalták, válogatott darabokat a korábbi irodalomból, Petőfi verseket (leíró és diakrón nyelvi elemzéssel), de szerepelt „repertoárjában” a XVII–XIX. századi magyar irodalom nagyvonalakban (nemzeti ébredés korszaka, magyar előromantika és romantika) is (EAA f 2100, n 2, s 123, 38, 45–46; Seilenthal 2003: 311).

Az akkori politikai és háborús helyzet azonban kezdte egyre inkább megnehezíteni az oktatást. Fazekas tartui tartózkodásának harmadik évében csak késve, október 9-én tudta megkezdeni a tanítást az egyetemen, mivel a Magyarországon töltött nyári szünidejét követően nehézségekbe ütközött a visszautazás során, ahogy fogalmazott: elsősorban „a német–lengyel háború” kitörése miatt (EAA f 2100, n 2, s 123, 38). Fazekas első lektori időszaka 1939-ben ért véget, de még abban az évben, február 29-én megválasztották újabb három évre, 1940. január 1-jével kezdődően. A kari tanács 13:00 arányban fogadta el a hosszabbítást (EAA f 2100, n 2, s 123, 40–42). A hároméves periódus megvalósulását azonban megakadályozta a háború, ami már 1940 júniusában megkezdődött. Fazekas Jenő végül 1941. február 14-én, a szovjet megszállás elől távozott Tartuból. A magyarországi hivatalos erők segítségével Helsinkibe menekült, ahol 1942 és 1944 között magyar lektorként dolgozott, majd 1945-től kutatóként folytatta munkásságát a svédországi Uppsalában (Pomozi 1998: 61).

Fazekas távozásával lezárult a magyaroktatás első szakasza a Tartui Egyetemen. A II. világháború idején a Tartui Egyetem gyakorlatilag nem működött. Az észti, finn és finnugor nyelvészeti tanszék kereteiben 1944 tavaszától kezdődött meg újra az oktatás, azonban ezután még ötven évig nem volt anyanyelvű magyar lektora az észti egyetemnek.

3.2. Az 1944-től 1993-ig tartó időszak

A második megszállás idején, 1944 őszétől kezdte meg működését a Tartui Állami Egyetem észti és finnugor nyelvi tanszéke, melynek az első értekezletét 1944. november 5-én tartották a híres professzor, Paul Ariste lakásán. Természetesen nem volt lehetséges, hogy anyanyelvi lektort hívjanak, a magyaroktatásnak mégis folytatódnia kellett. Ezért lépett kapcsolatba néhány héttel később a háromtagú tanszéki kollektíva Paula Palmeossal (1911–1990), aki az 1936–37-es tanévben Budapesten tanult. Az ő feladata az lett, hogy a finn és karjalai mellett a magyar kurzusokat is megtartsa (Seilenthal 1997: 187; 2003: 313–314).

A magyar nyelv tanítása mindig is kötelező tananyag volt a finnugor szakágon belül. A tanterv szerint volt kezdő és haladó kurzus, mindkettő heti egy órában, valamint szaktárgyként magyar történelem. A hivatalos tantervezet azonban nem tükrözte a valós képet. A kötelező szaktárgyaknak és szemináriumoknak körülbelül a fele valójában magyar nyelvről és beszédgyakorlat volt. A finnugor szakot a háború után több mint 300 diák végezte el. Belőlük nőtt ki a mai magyar irodalmat fordító közösség, és nekik köszönhető, hogy a magyar irodalom a 9. „legfordítottabb” nyelv Észtországban (Seilenthal 1997: 186–187, 2003: 314).

Palmeos 1989 októberében ment nyugdíjba docensként, összesen 89 szemeszteren át terelgette az észt fiatalokat a magyar nyelv és kultúra felé. Az ő diákjaként kezdett magyarul tanítani Tõnu Seilenthal (1982-tõl), aki a tartui Finnugor Intézet vezetője (bővebben lásd Maticsák 2007: 206–207), Ene Asu-Õunas (1989–1996 között) észt művész, műfordító és Anu Nurk (1989-tõl), aki jelenleg is magyar nyelvtanár a Tartui Egyetemen.

A két nép közötti intenzív kapcsolattartás és a kiutazás még ekkor is elképzelhetetlen volt. A szovjet időkben Tartu zárt város volt, oda sem magyarok, sem finnek nem mehettek még látogatóba sem, nemhogy tanulni. Észtországból nagyon sokáig lehetetlen volt Magyarországra eljutni, éppen ezért az oktatásban nagy szerepe volt a korábban már említett kárpátaljai magyaroknak. A fordulatot 1970. jelentette, amikor a Debreceni Nyári Egyetem kurzusaira végre eljuthattak a magyarul tanuló észt diákok.

3.3. A hungarológia főszak megalapításától napjainkig

Az 1980-as évek végének és az 1990-es évek elejének politikai változásai mind Észtországban, mind Magyarországon lehetővé tették, hogy magyarok is utazhassanak az addig zárt Tartuba. 1990 őszi félévében a szombathelyi finnugor tanszék vezetője, Pusztay János, majd 1991 tavaszán a debreceni finnugor tanszék vezetője, Keresztes László járt Tartuban. Az 1991–92-es tanévben Tartuban tanult és tanított az akkori debreceni egyetemista Nagy Judit, a későbbiekben a Miskolci Egyetem oktatója és a magyaroknak szóló észt nyelvkönyv egyik szerzője (Kippasto–Nagy 1995).

A Tartui Egyetemen hosszú szünet után 1991-ben merült fel újra a magyar lektor fogadásának igénye. Ez 1993 őszén valósult meg: szeptember 1-jén érkezett Tartuba a háború utáni első magyar anyanyelvű lektor, Pomozi Péter, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának (ma Magyar mint Idegen Nyelvi Tanszék) oktatója. A lektorok küldésében nagy szolgálatot tett a Helsinkiben működő Magyar Kulturális és Tudományos Központ vezetője, Nyírkos István, aki a magyarországi hivatalos körök és a Tartui Egyetem közötti közvetítői szerepkört látta el. Pomozi munkába lépését követően hamarosan megszületett a magyar nyelv és irodalom szak létrehozásának a váza. Tervben volt továbbá egy másik magyar lektor hívása, de ez – elsősorban anyagi okok miatt – nem valósult meg.

Pomozi Péter már 1993-ban kidolgozta a szükséges tanterveket, és 1994. szeptember 1-jén főszakként létrejött a hungarológia. Ennek keretében hivatalosan is megemelkedett a magyaroktatás óraszám (intenzív kurzusként heti nyolc órában), háromszintű

lett a képzés (alapfokon 15, középfokon 18, felsőfokon 21 kredit), s az országismeret mellett más kulturális témájú előadások is bekerültek a tanrendbe (Lengyel Tóth 2003: 80–81). Ugyanez a tanterv van érvényben ma is, kisebb változtatásokkal (1998 óta a kreditek eloszlása: 16–17–26).

Pomozi Péterrel megkezdődött az anyanyelvű magyar lektorok új korszaka. Az újonnan létrehozott poszton 1998-ban Tóth Szilárd követte, majd 2001-ben a Tartui Egyetem első női lektora, Tóth Krisztina, a XX. századi irodalom kutatója, 2005-ig. Az elektronikus tananyag elkészítése és az internetes oktatás kiépítése, valamint a tartui fordítóműhely létrehozása Tóth Viktória nevéhez fűződik, aki 2005 és 2009 között töltötte be a magyar lektori helyet. Ő 2008-ban a „diákok által megválasztott év tanára” címet nyerte el, megérdemelten. Tóth Viktóriát Tóth Tünde követte. 2011 szeptemberében kezdte meg működését a jelenlegi – hosszú idő után az első nem Tóth vezetéknévű – lektor, Janurik Boglárka.

A magyar nyelv iránti érdeklődés kiemelkedő Észtországban, s nemcsak egyetemi keretek között lehet nyelvünket tanulni, kultúránkat megismerni. A magyar kultúra terjesztése, az összetartozás erősítése elsősorban az alábbi szervezeteknek köszönhető.

Észtországban 1988 októberében alapították meg a *Munkácsy Mihály Észtországi Magyar Kulturális Egyesületet*, amely kezdetben közel ötven magyar származású családot foglalt magába (azaz szinte az összes észtországi magyart). Tevékenysége a magyar kultúra és nyelv hagyományainak ápolására irányul. Feladatuknak elsősorban a magyar nemzeti identitás megtartásának segítését és a Magyarországgal való kapcsolattartást tekintik. Az egyesületnek Tallinnban, illetve Tartuban van központja. Kezdetben főleg Tartuban működött aktívan a szervezet, és többek között vasárnapi iskolát is működtetett. Később a központ átkerült a fővárosba (Strömpl 1997: 201–204).

1992 szeptembere óta működik Tallinnban a magyar nyelvi és irodalmi iroda, amely 2001-ben önálló intézeti rangra emelkedett. A *Tallinni Magyar Intézet* évente több alkalommal rendez kulturális és irodalmi programokat, amelynek keretében sok magyar író, költő, művész megfordul Tallinnban. Az észt múzeumokkal, galériákkal együttműködve évi száz rendezvényt s további húsz filmvetítést jegyez az intézet. Támogatják a könyvkiadásokat, tudományos szemináriumokat, konferenciákat tartanak.

A Magyar Kulturális Egyesület, az *Ungari Kultuuriselts* 2004-ben jött létre, elsősorban az észtországi magyarok kezdeményezésére. A társaság célja az Észtország és Magyarország közötti kulturális kapcsolatok támogatása, előremozdítása. A Munkácsy Egyesülettel ellentétben itt nem a külföldi magyarok összefogása és egymás közötti kapcsolattartása a cél, hanem a magyar kultúra közvetítése és bemutatása az észteknek. Ezt elsősorban kiállítások, koncertek, film- és színházi estek rendezésével és támogatásával érik el. Nonprofit egyesület lévén pályázati pénzekből és támogatásokból működik, valamint a tagok és résztvevők önkéntes munkája révén viszik véghez a programokat.

4. Összefoglalás

A nyelvtanulás motivációi folyamatosan változnak, ahogy a tananyagok tartalmi részei is. A 20. század első felében az irodalmi szövegek elemzése, megismerése volt a cél, később az oktatás során egyre inkább előtérbe került a nép, a kultúra megismerésének az igénye. A nyelvoktatás azonban végig meghatározó szerepet játszott, amit legjobban az bizonyít, hogy generációk tanultak meg kitűnően magyarul és kiemelkedő személyiségek váltak neves hungarológussá Észtországban – még szótárak, tankönyvek és anyanyelvi lektorok nélkül is.

A magyarnyelv-tanulók motivációja is korszakonként változik (Maticsák 1999: 145–152; 2002: 81–88, 91; Keresztes 2002: 7–8). A hungarológia, finnugor és finn szakos egyetemisták mellett vannak olyan fiatal felnőttek, akik családi okokból vagy munkavállalás miatt kezdenek el magyarul tanulni. Jelentős változást hozott az EU-csatlakozás is, egyre nagyobb szükség van tolmácsokra, szakfordítókra.

Összességében elmondható, hogy az észtszázági magyaroktatás – ezen elsősorban a Tartui Egyetem hungarológiai képzését kell érteni – kivételes lehetőséget nyújt a magyarul tanulni vágyók számára, és gazdag, sokszínű történelmével különleges helyet foglal el a hungarológia területén.

Irodalom

- Árpás Károly 1998. Virányi Elemér föltámasztása. In: Pomozi Péter (szerk.): *Tartu Tartu és Magyarország. Tartu ja Ungari*. Tartui Magyar Füzetek 3. AS Võru Täht, Tartu, 13–25.
- Arumäe, Heino 1994. Észtország és Magyarország kapcsolatainak megteremtése az 1920-as évek elején. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 71–77.
- Bereczki András 2004a. A két világháború közötti magyar–észt kapcsolatok történetéről. *Jogtörténeti Szemle* 2004/1: 58–61.
- Bereczki András 2004b. Válogatott irodalomjegyzék a magyar–észt kapcsolatok történetéhez. *Jogtörténeti Szemle* 2004/1: 62–67.
- Bereczki András – Bereczki Urmas 1992. A nemzetiségi kérdéstől az önrendelkezésig. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat előtt*. Folia Estonica I. Szombathely, 101–113.
- Csekey István 1928. *Északi írások*. Budapest.
- Csúcs Sándor 1997. A magyar–észt kulturális kapcsolatok legújabb szakasza. In: Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu (szerk.): *Észt hungarológia 75*. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum In Estonia. Tartu, 15–16.
- EAA f 2100, n 2, s 123. Fazekas Jenő mappája.
- EAA f 2100, n 2, s 1369. Virányi Elemér mappája.
- EAA f 2100, n 2, s 167. Györke József mappája.
- EAA f 2100, n 2, s 86. Csekey István mappája.

EAA f 2100, n 4, s 159. Magyar Intézet mappája.

Egey Emese 2010. A két világháború közötti magyar–ész–finn kapcsolatok történetéből. Társasági, diplomáciai, katonai együttműködés. *Specimina Fennica* XV. Szombathely.

Egey Emese – Szij Enikő (szerk.) 2002. A Turán című folyóirat 1913, 1917–1918, 1921–1944 finnugor mutatója. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Fülei-Szántó Endre 1994. Ész–magyar művelődés a két világháború között. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 88–97.

Gustavson, Heino 1994: Magyar gyógyszerészdinasztia Tallinnban. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.), *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 61–64.

Jávorszky Béla (szerk.) 2001a. *Magyar–ész diplomáciai kapcsolatok 1921–2001. Eesti–Ungari diplomaatilised suhted 1921–2001*. Magyar Nagykövetség, Tallinn.

Jávorszky Béla 2001b. Megújuló diplomáciai kapcsolataink. Ungari–Eesti uuenavad diplomaatilised suhted. In: Jávorszky Béla 2001a: 38–46.

Kalle, Ilmar 1994. Istvan Csekey Tartu Ülikooli Õigusteaduskonna öppejõuna (1923–1931). Diplomamunka.

Keresztes László 2002. Bevezető gondolatok. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10). Debrecen–Jyväskylä. 7–8.

Kimmel, Leila 1987. Eesti–Ungari kirjandussuhted aastail 1945–1985. Ész–magyar irodalmi kapcsolatok 1945–1985. Diplomamunka.

Kippasto, Anu – Nagy Judit 1995. *Ész nyelvkönyv*. Bíbor Kiadó, Miskolc.

Kreinin, Lea 2004. Eesti keele õpetamisest Ungaris Budapesti Ülikoolis. In: Emakeel ja teised keeled IV. Tartu Ülikooli Eesti Keele (Võörkeelena) Õpetooli Toimetised 3. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu, 96–105.

Lengyel Tóth Krisztina 2003. A magyar oktatása a Tartui Egyetemen. In: *Hungarológia a XXI. században*. Balassi Évkönyv. Balassi Bálint Intézet, Budapest, 72–87.

Loodus, Rein 1994. Két rokon nép művészeti kapcsolatai. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 97–101.

Martonyi János 2001. Előszó. Eessõna. In: Jávorszky Béla (szerk.): *Magyar–ész diplomáciai kapcsolatok 1921–2001. Eesti–Ungari diplomaatilised suhted 1921–2001*. Magyar Nagykövetség, Tallinn, 3–4.

Maticsák Sándor 1999. Magyar nyelvoktatás a kilencvenes évek végén. In: *Hungarológia* 1/1–2. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 145–160.

Maticsák Sándor 2000. A tartui egyetem új hungarológiai sorozata. *Hungarológia* 2/1–2. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 335–341.

Maticsák Sándor 2002. A magyar mint idegen nyelv oktatásának új feladatai. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10). Debrecen–Jyväskylä, 81–91.

Maticsák Sándor 2007. Tõnu Seilenthal 60 éves. *Folia Uralica Debreceniensia* 14: 206–208.

- Medijainen, Eero 2001. Magyarország és Észtország 1918–1940 között. Ungari ja Eesti 1918–1940. In: Jávorszky Béla (szerk.): *Magyar–észt diplomáciai kapcsolatok 1921–2001. Eesti–Ungari diplomaatilised suhted 1921–2001*. Magyar Nagykövetség, Tallinn, 8–37.
- Mesipuu, Kairi 1997. Virányi Elemér – az első magyar lektor. In: Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu (szerk.): *Észt hungarológia* 75. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum In Estonia. Tartu, 126–133.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Budapest, 39–99.
- Nurk, Anu 1995. Az észt–magyar kyszótár megjelenése alkalmából. In: Keresztes, László – Leskinen, Juha – Maticsák, Sándor (eds.): *Finnisch–ugrische Kontrastive Untersuchungen*. Hungarologische Beiträge 3. Jyväskylä, 141–143.
- Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu 1995. Hungarológia Észtországban – egy elfelejtett korszak a tartui magyartanításban. In: Lahdelma, Tuomo – Maticsák Sándor (szerk.): *Hungarológia Magyarországon kívül*. Hungarologische Beiträge 4. Jyväskylä, 73–80.
- Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu 1998. Egy elfelejtett korszak a tartui magyartanításban. In: Pomozi Péter (szerk.): *Tartu és Magyarország. Tartu ja Ungari*. Tartui Magyar Füzetek 3. AS Võru Täht, Tartu, 39–46.
- Pomozi Péter 1993. Morzsák a tartui magyar hungarológia történetéből. In: Hegedűs Rita – Körösi Zoltánné – Tarnói László (szerk.): *Hungarológia* 4. A Hamburgi Hungarológiai Központ Tudományos Tanácsának budapesti konferenciája (1993. május 26–27). Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 271–287.
- Pomozi Péter 1995. A hungarológia főszak megalapítása a Tartui Egyetemen. In: Abody Rita – Hegedűs Rita – Körösi Zoltánné – Tarnói László (szerk.): *Hungarológia* 7. Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 255–263.
- Pomozi Péter 1996. *Tartu Ülikool ungari lektoraat ja hungaroloogia eriharu*. Tartu.
- Pomozi Péter 1998. Tartu és Magyarország: négyszáztizenöt év a felsőoktatás történetéből. In: Pomozi Péter (szerk.): *Tartu és Magyarország. Tartu ja Ungari*. Tartui Magyar Füzetek 3. AS Võru Täht, Tartu, 47–73.
- Seilenthal, Tõnu 1997. 75 év tanulságai. In: Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu (szerk.): *Észt hungarológia* 75. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum In Estonia. Tartu, 185–198.
- Seilenthal, Tõnu 2003. Ungari keele õpetamine Tartu Ülikoolis. 200 aastat eesti keele ülikooliõpet. 1803 Eesti ja soome keele lektoraat Tartu Ülikoolis. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 25. Juubelikogumik. Tartu, 306–318.
- Sepp, Thea 1994. A magyar–észt kulturális kapcsolatok múltja és jelene. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 101–110.
- Sepp, Thea 1998. Csekey István és a tartui magyar lektorok levelezése. In: Pomozi Péter (szerk.): *Tartu és Magyarország. Tartu ja Ungari*. Tartui Magyar Füzetek 3. AS Võru

- Täht, Tartu, 73–86.
- Sinimets, Ivar 2003. Magyartanítás Észtországban: kinek, minek és hogyan? In: *Hungarológia a XXI. században*. A Balassi Bálint Intézet évkönyve. Budapest, 173–176.
- Strömpl Judit 1997. Az észtországi magyarság. In: Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu (szerk.): *Észt hungarológia* 75. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum In Estonia. Tartu, 200–208.
- Tóth Anikó Nikolett 2013. Észt–magyar nyelvoktatási és lexikográfiai kapcsolatok. In: *THL2, A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 2013/1–2: 124–135.
- Tóth Anikó Nikolett 2014: Észt–magyar, magyar–észt szótárak. In: Maticsák Sándor – Tóth Anikó Nikolett – Petteri Laihonon (szerk.): *Rokon nyelvek szótárjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2014. 181–192.
- Tóth Rózsa 1994. A magyar–észt kulturális kapcsolatok rövid áttekintése. In: Bereczki Gáborné Mai Kiisk (szerk.): *Észtország a fordulat után*. Folia Estonica II. Szombathely, 110–116.
- Vääri, Reet 1970. Soome ja ungari keele lektoraat Tartu ülikoolis 1918–1940. aastal. Tõid eesti filoloogia alalt III. Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised, Tartu, 259, 302–311.
- Voigt Vilmos 1998. Felix Oinas és Magyarország. In: Pomozi Péter (szerk.): *Tartu és Magyarország*. Tartu ja Ungari. Tartui Magyar Füzetek 3. AS Võru Täht, Tartu, 87–100.

Pelczer Katalin¹

A MAGYAR KÖZOKTATÁS „MOSTOHAGYERMEKE”: A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA

Abstract

Hungarian as a foreign language in public education is regulated by the provisions of the National curriculum of 2012 and the General curriculum of 2013. However, these regulations are not reflected in school practices or in the content development of the school-leaving examination. We have no exact information on the aims of migrant students entering the Hungarian public school system, nor do we know how much time they intend to spend there. Also, it would be necessary to examine the possibility of including Hungarian as a foreign language in examination systems abroad.

Why shouldn't it be possible to take an advanced level school-leaving examination in Hungarian and why would anyone plan to stop training teachers of Hungarian as a foreign language at the universities? Transmitting the Hungarian language and culture should be part of the language strategy.

Keywords: *Hungarian as a Foreign Language in public education, institutional background, subject-based content, two-level school-leaving examination 2005., standard level school-leaving examination 2010, Hungarian as a Foreign Language and the National Curriculum, contents of general curriculum, relapse in subject development and in teacher education*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv a közoktatásban, intézményi háttér, tantárgyi tartalom, kétszintű érettségi 2005., középszintű érettségi 2010., MID és Nemzeti alaptanterv, kerettantervi tartalmak, visszalépések a tantárgyi fejlesztésben*

1. A magyar mint idegen nyelv az oktatásban

A magyar idegen nyelvként történő tanítása a XVIII. századtól kezdve élő törekvés a magyar oktatásban. Éder Zoltán a tudatos, az anyanyelvi képzéstől elválasztott, speciálisan összeállított tananyagra épülő tanítás „alapkövének” Bél Mátyás *Der Ungarische Sprach-meister* (Pozsony, 1729.) című művét tekinti. A mű előszavában két, a mai napig fontos cél jelenik meg: megismertetni a szomszéd népekkel a magyar nyelvet, és ezen keresztül a magyarokat megszerettetni. Ezt ma talán úgy fogalmaznánk meg, hogy a

¹ Pelczer Katalin PhD, kutatótanár; II. Rákóczi Ferenc Gimnázium, Budapest; kispelc@t-online.hu

magyar idegen nyelvként való oktatásának feladata a magyar nyelv és a magyar kulturális hagyomány közvetítése célnyelvi és forrásnyelvi környezetben. A XX. század történelmi eseményei következményeként új és fontos kérdés merült fel: a származásnyelv megtartása.

Természetesen a kezdetektől a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása nagy utat járt be külföldön és belföldön egyaránt, gondoljunk a külföldi magyar intézetek megalakítására és a szocializmus időszakában a magyar egyetemi képzésben résztvevők felkészítésére.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás, a migráció felerősödése más helyzetet teremtett, mint ami az 1990-es évekig a magyart mint idegen nyelvet tanulók körét jellemezte. A törvényi szabályozásnak megfelelően ugyanis az országba kerülő 18 év alatti személyek egy év itt tartózkodás után tankötelesnek számítanak, be kell lépniük a magyar közoktatási rendszerbe, s ehhez megfelelő nyelvi ismeretekre van szükségük. Bár előfordulhat, hogy valaki bármely okból (származásnyelv, érdeklődés, továbbtanulás) a magyar idegen nyelvként való tanulását választja, a közoktatásban, a legtöbb esetben ez az életkörülményekből fakad: a tanulónak egyszerűen nincs más választási lehetősége. Tehát mind a diákok mind az alap- és középfokú tanintézmények számára törvény szabta feladatként jelenik meg a magyar mint idegen nyelv oktatása.

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy a tanulói létszám fokozatosan nő.²

13. Külföldi állampolgárságú óvodások, tanulók és hallgatók

– Foreign children/students

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Középiskola	(Folytatás – Continued)	
					Felsőoktatási intézmény	
School year	Kindergarten	Primary (general) schools	Vocational schools	Secondary schools	összes munkarend	nappali munkarend
					Tertiary institutions	
					full-and part time together	full-time education

Összesen – Total

2001/2002	1 048	3 561	685	4 640	11 783	8 556
2002/2003	1 554	5 002	747	5 459	12 226	8 605
2003/2004	1 538	4 761	911	5 365	12 913	9 371
2004/2005	1 608	4 577	882	5 353	13 601	9 946
2005/2006	1 683	4 515	717	5 152	14 491	10 974
2006/2007	1 584	4 496	741	4 921	15 110	11 618
2007/2008	1 603	4 399	633	4 281	15 459	12 212
2008/2009	1 629	4 224	448	4 075	16 916	13 681
2009/2010	1 516	4 200	462	3 667	18 154	15 035
2010/2011	1 701	4 288	487	3 659	18 850	15 889
2011/2012	2 366	5 954	520	4 190	20 176	17 112
2012/2013	2 696	6 310	450	4 381	20 694	17 987
2013/2014	2 851	6 561	302	4 266	23 208	20 782

² http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf

Ugyanakkor a „migráns tanuló” fogalom tisztázatlan maradt, hiszen legtöbbször ma-napság ezt hallva a bevándorlókra gondolnak, jóllehet rajtuk kívül bármely más kül-földi állampolgár, akár származásnyelvi diák is ebbe a körbe tartozik. Árnyalja a képet, hogy van, aki életvitelszerűen Magyarországon él, de lehet olyan is, aki egy-egy szerve-zet meghívására rövidebb-hosszabb időt, például egy tanévet tölt a magyar iskolában. Tehát nem készült olyan felmérés, amely a közoktatásba belépők státuszát, igényét, a Magyarországon való tartózkodási idejét megmutatná.

2. A magyar mint idegen nyelv intézményi háttere a közoktatásban

Ha a közoktatási intézményi hátteret vizsgáljuk, rendkívül összetett képpel találkozunk. Vannak olyan intézmények, amelyek az interkulturalitás mentén kidolgozott programmal rendelkeznek, mint például a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola vagy a Deutsche Schule Budapest. Ők a pedagógiai programjukból következően kidolgozott tan-anyaggal rendelkeznek, és szakképzett magyar mint idegen nyelvtanárokat alkalmaznak.

Más intézmények (például a Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium), amelyek két tannyelvű oktatást folytatnak, profiljukból következően fogadják a külföldi diákokat. Itt azonban már nem biztos, hogy van magyar mint idegen nyelv helyi tantervük és magyar mint idegen nyelv szakos tanáruk.

Természetesen a diákok nagy része más közoktatási intézményekben jelenik meg, érettségizik magyar mint idegen nyelvből, mindez általában meglehetősen felkészül-letlenül éri a fogadó intézményt és az oktatásra kijelölt tanárokat.

Kidolgozásra vár egy intenzív nyelvi képzést biztosító program, amely a különböző szervezetek (Rotary Club, YFU, AFS) által küldött, egy tanévig Magyarországon tartó-zkodó, egy-egy iskolában a tanórákon passzívan üldögélő diákok magyar nyelvi képzé-sét biztosítaná. Jelenleg nincs segítség a fogadó iskolák számára, sem tananyag-, sem módszertani ajánlás, sőt anyagi támogatás sincs (például az iskolai könyvtár felszerelé-sére néhány nyelvkönyvvel).

3. A tantárgyi tartalmak, a tananyagok

A magyar mint idegen nyelv közoktatásba történő integrálásának egyik alapja a tan-tárgyi tartalom kidolgozása. A dolgozatnak nem tárgya a MID oktatástörténetének át-tekintése, de megfigyelve a folyamatot azt tapasztalhatjuk, hogy a tananyagválasztás és az oktatási módszerek kiválasztása egyrészt a felsőoktatás igényeinek megfelelő, másrészt a különböző okokból, indíttatásból érdeklődő nyelvtanulók igényei szerint a nyári egyetemek, a nyelviskolák fejlesztettek ki tananyagokat.

A migráns tanulók különböző szintű tudással lépnek be a közoktatásba, így ezek a tananyagok csak véletlenszerűen alkalmasak oktatásukra, a különböző igényeknek megfelelő, rugalmas alkalmazkodás nehezen valósítható meg.

Fontos, hogy léteznek az életkori sajátosságok szerint kidolgozott tananyagok például a Varga Csilla – Gróf Annamária: *Kiliki a Földön* vagy a Balassi-füzetek vagy Durst Péter *Hungarian the Easy Way*-e. A tapasztalat azonban az, hogy többnyire a felnőttek számára írt tankönyvek jelennek meg a közoktatásban, például az Erdős–Prileszky *Hal-ló, itt Magyarország* vagy a Szita–Pelcz *MagyarOK* című tankönyvek. Nem biztos, hogy ezek minden esetben megfelelnek a tanulók előképzettségének, életkori sajátosságainak.

A tananyagválasztás lehetősége tehát főleg az általános iskolába járók számára elég szűk körű, és a legnagyobb probléma, hogy nem alkalmazkodik a közoktatásba belépők eltérő nyelvi ismereteihez. Erre megoldás csak egy tanulói életkort és nyelvi tudásszintet is figyelembe vevő, modulokra épülő tananyag kidolgozása lenne. E nélkül a MID oktatása Szili Katalin láttató és találó megfogalmazásával Prokrusztész ágyához hasonlítható: a tanulót szabjuk a tananyaghoz és nem fordítva (Szili 2014:5-14).

A tananyagfejlesztésben volt már a szintekhez alkalmazkodást célzó próbálkozás: a Sulinova kompetenciaalapú moduláris tankönyvkísérlete.³ Ez azonban kiadatlan maradt, és lassan az interneten is elérhetetlenné válik. Bár a TÁMOP 3.1.1. közoktatási projekten belül Kállai Gabriella és Vadász Viola egy, a migráns tanulókról szóló előadás keretében hangsúlyozták a tananyagkészítés fontosságát, érdemi előrelépés nem történt.⁴ A Miskolci Egyetem által kidolgozott *Együtthaladó* projekt (2009–2011) oktatási segédanyagokkal segíti a migráns tanulók beilleszkedését, de széles körben nem fejtett ki hatást.⁵ Addig azonban, amíg az elméleti és gyakorlati tapasztalatoknak, „jó gyakorlatoknak” módszertani ajánlásoknak nem lesz összegzésük, minden intézményi program csak helyi kísérlet marad.

Az eddig megteremtett MID oktatási fejlesztéseket figyelembe véve ki kellene dolgozni egy olyan moduláris rendszerű tananyagot, amely egyszerre:

- a. inkluzív, azaz képes az adott, előre pontosan meg nem határozható helyzethez alkalmazkodni, és
- b. integráló, azaz képes a magyar kulturális hagyományok, szokások közvetítésére, segíti a társadalmi beilleszkedést.

A közoktatási intézményeknek – főleg ahol nem alkalmaznak magyar mint idegen nyelv szakos tanárt, és ez jelenleg általában így van – szükségük lenne a Nemzeti alaptanterv és a kapcsolódó Kerettanterv alapján kidolgozott tananyagajánlásra, helyi tanterv-, tématerv-, óratervmintára, módszertani útmutatóra, hogy képesek legyenek a migráns tanulók hatékony magyar mint idegen nyelv oktatására. Elengedhetetlenül szükséges lenne a nyelvi szintmérések általános és középiskolára kiterjedő kidolgozása, amelyek segítenének a nyelvi szintek meghatározásában, és átjárhatóvá tennék az iskolaváltásokat.

³ Most részben olvasható a <http://docplayer.hu/192086-Sok-sikert-a-magyar-nyelv-a-tanorakon.html> internetes oldalon.

⁴ ofi.hu/sites/default/files/attachments/kallaivadasz_iskolapeldak

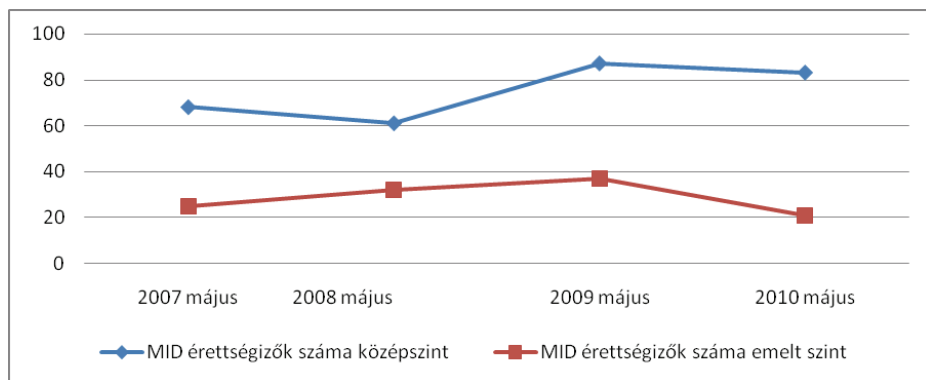
⁵ <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/>

4. Az érettségi vizsga magyar mint idegen nyelvből

A magyar közoktatásban az érettségi vizsga az, amely a kimeneti méréssel meghatározóan szabályozza a tárgyválasztást és a követelményrendszert.

Az 1993. LXXIX. törvényhez kapcsolódik az 1994-es nemzeti alaptantervi követelményként megjelenő utasítás: „A nemzetiségű tannyelvű iskolában a magyar nyelv helyettesítheti az idegen nyelvet.” (131.) A tantárgyi tartalmakra nyilván az élő idegen nyelvek követelményeit alkalmazták, mivel külön nem határozták meg őket. A 2003-ban kiadott Nemzeti alaptanterv változata a következőket tartalmazta: „Élő idegen nyelvként taníthatók a gyakran tanult (angol, német), a kevésbé gyakran tanult nyelvek, valamint a kisebbségek nyelvei, illetve a nem magyar anyanyelvűek számára a magyar nyelv.” (39.)

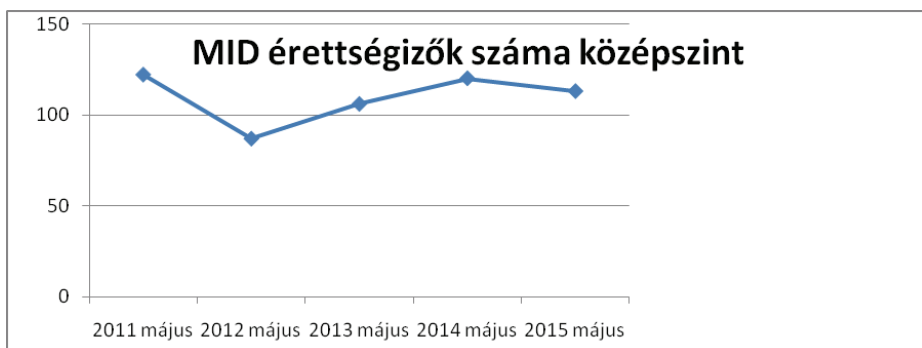
Ezek az intézkedések készítették elő a magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga pontos törvényi háttérét, tartalmi szabályozását, a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi reform kidolgozását, amely mind közép mind emelt szinten biztosította, hogy a törvény szabta keretek között magyar mint idegen nyelvből érettségi vizsgát lehessen tenni.



(http://www.oktatás.hu/koznevelés/erettségi/statistikák_vizsgaeredmények_felhasználásával)

A tartalmi szabályozást és a vizsga leírását tekintve a magyar mint idegen nyelv az élő idegen nyelv vizsgatárgyhoz került. Így a nyelvtudást a Közös Európai Referencia-keretnek (KER) megfelelően mérte, ugyanakkor nem feltételezte a magyar kulturális értékek, hagyományok ismeretét.

2010-től az Oktatási Hivatal a Rectori Konferencia javaslatára eltörölte az emelt szintű magyar mint idegen nyelv érettségit, arra hivatkozva, hogy nincs olyan szak a felsőoktatásban, ahol pontszerző tárgyként be lehetne számítani. Ez a döntés nem vette figyelembe, hogy a magyar nyelv külföldiek számára való tanítása nem pusztán tantárgy, hanem egyfajta országimázs kialakítása is.



(http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/statisztikak_vizsgaeredmenyek_felhasznalasaval)

A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv újrafogalmazta a magyar mint idegen nyelv szerepét a közoktatásban. Az *Idegen nyelvek* című fejezetnél a következő lábjegyzet olvasható:

*A magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmait – sajátos helyzete miatt – a kerettantervek külön szabályozzák. A tantárgy beemelése a közoktatásba azt a célt szolgálja, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok bármikor beléphessenek a magyar közoktatás rendszerébe, és ott sikeresen tudjanak teljesíteni. Másrészt a célok, feladatok, tartalmak megfogalmazása mintául szolgálhat a határainkon túl élő kisebbségi és származásnyelvi magyar diákok nyelvi oktatásában. A magyar mint idegen nyelv egyrészt beilleszkedik az élő idegen nyelv műveltségi területbe, másrészt rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához. Emellett a diákok kulturális beilleszkedését segítő ismereteket nyújt, amivel hozzájárul egészséges személyiségfejlődésükhöz, valamint sikeres, konfliktusmentes boldogulásukhoz a magyar társadalomban.*⁶

Megfogalmazódott, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításához speciális helyezte, a magyar kulturális hagyományba, társadalomba való integráló szerepe miatt külön kerettantervi tartalmakat rendelnek.

A kerettanterv 2013-ban készült el, a KER szintjeit és a magyar nyelv grammatikai sajátosságait figyelembe véve határozta meg a magyar nyelv oktatására vonatkozó tartalmakat. Ugyanakkor lehetőséget kínált a magyar civilizáció elemeinek beemelésére, mégpedig valóban keretet, ajánlást adva a nyelvtudás szintjétől függő szabad, a konkrét élethelyzetet követő, inkluzív nevelést biztosító eljárással. Ez az alapvető földrajzi, történelmi, irodalmi ismereteket, szociokulturális tudást közvetítő „keret” a társadalmi integráció eszköze lehet a tanuló saját kultúrájának megőrzése mellett. A sokat emlegetett multikulturalitás meghatározásakor gyakran elfeledkezünk arról, hogy az elfogadásra neveléshez a magyar kultúra megismerése is hozzátartozik. Ezért a *Hallott szöveg, Szóbeli interakció, Összefüggő beszéd, Olvasott szöveg értése, Íráskészség, Nyelvi*

⁶ <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>

eszköztár fejlesztési egységek mellé bekerült a *Kulturális ismeretek* egység is. Ez például a 9–10. évfolyamon a következő ajánlást tartalmazza:⁷

A 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 6. melléklete által közölt kerettantervek

Fejlesztési egység	Kulturális ismeretek	Órakeret 12 óra
Előzetes tudás	Egyszerű, közismert tények Magyarországról. Alapvető ismeretek az ország földrajzi elhelyezkedéséről a tanuló anyanyelvén.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A magyar célnyelvi kultúra legfontosabb elemeinek, a magyarországi mindennapi élet jellegzetes vonásainak felismerése. Az interkulturális kompetencia, a más kultúrákkal kapcsolatos érzékenység fejlesztése. Az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra elemeinek összehasonlítása és összekapcsolása az életkornak megfelelő szinten. A nyelvi készségek fejlesztéséhez is szükséges kulturális háttérismeret megszerzése a tanuló saját nyelvi szintjén, a sikeres nyelvtanulás és a magyarországi közösségekbe való beilleszkedés érdekében. A legfontosabb magyar szokások, hagyományok megismerése, ezáltal az integráció elősegítése a befogadó közösségbe.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
<p>Az életkornak megfelelő szinten ismerkedés a magyar kultúra alapvető műveltségelemeivel. Az alábbi szimbólumok, tájegységek stb. megismerése, azonosítása, beszámolás az ünnepekről, történelmi személyekről, eseményekről, tájegységekről stb. néhány mondatban.</p> <p>Családi körben tartott és nemzeti ünnepek.</p> <p>Magyar állami szimbólumok (zászló, címer, korona, Kölcsey Ferenc Himnuszának első versszaka, Vörösmarty Mihály Szózatának első két versszaka).</p> <p>Magyarország történelmének főbb eseményei (dátum, kulturális kontextus; például honfoglalás, 1848. március 15.-e, 1956-os forradalom).</p> <p>Magyarország történelmének kiemelkedő személyiségei (pl. Szent István, Széchenyi István, Kossuth Lajos).</p> <p>Magyarország tájegységei, nagyobb városai, folyói, tavai, a Magyarországgal szomszédos országok.</p> <p>Szemelvények a magyar irodalomból. Szabadon választott, egyszerű nyelvezetű irodalmi szövegrészek (például Petőfi Sándor, Arany János, József Attila, Kányádi Sándor, Karinthy Frigyes, Kosztolányi Dezső, Áprily Lajos, Ady Endre, Weöres Sándor műveiből).</p> <p>5-6 magyar szólás és közmondás.</p> <p>Aktuális kulturális ismeretek.</p> <p>A magyar konyha.</p>		<p><i>Magyar nyelv és irodalom:</i> rövid epikai, lírai, drámai művek olvasása.</p> <p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> a lakóhely és a környék hagyományai, az én falum, az én városom; tudománytörténeti jelentőségű felfedezések, találmányok.</p> <p><i>Vizuális kultúra:</i> művészi alkotások leírása, értelmezése.</p> <p><i>Földrajz:</i> a kulturális élet földrajzi alapjai, nyelvek és vallások, egyes meghatározó jellegű országok turisztikai jellemzői.</p> <p><i>Etika:</i> társas kapcsolatok, előítélet, tolerancia, bizalom, együttérzés; fogatékál élők, szegények és gazdagok.</p> <p><i>Ének-zene:</i> népzene, klasszikus zene.</p>
Kulcsfogalmak/fogalmak	Ünnep, szimbólum, honfoglalás, forradalom, szabadságharc, király, miniszterelnök, köztársasági elnök, vers, novella, költő, író, szólás, közmondás.	

Minden készen állt tehát ahhoz, hogy a magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga tartalmilag és formailag megújuljon.

⁷ http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/k1_07_egyeb/index_magyar_idegen.html

5. Előrelépés helyett visszalépés

a) A döntéshozók első értelmezhetetlen lépése, hogy a 2016-ban választható érettségi vizsgatárgyak listáján a magyar mint idegen nyelv nem szerepel, hiszen az *Élő idegen nyelvek* vizsgatárgyhoz tartozik.⁸ Az az intézmény-vezető azonban, aki kellőképpen nem tájékozott, nem fogja tudni követni, hogy a törvényi feltételek teljesülésével a tanuló a magyar mint idegen nyelvből tett érettségivel kiválthatja a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgát.

b) A második lépés az, hogy szinte minden vizsgatárgy érettségije módosul a Nemzeti alaptantervnek és a kerettantervnek megfelelően, kivéve a magyar mint idegen nyelvét. Jóllehet megtörtént a vizsga tartalmi és formai részének átdolgozása, ezt egyszerűen nem vették figyelembe. Ilyen javaslatok voltak például a következők:

- az olvasásértési feladatok közül az egyik autentikus vagy a szintnek megfelelően adaptált, magyar szerzőtől származó szépirodalmi szöveg legyen
- kerüljön be az írásbeli összetevőbe a személyes élményen alapuló történet elbeszélés és a jellemzés a nem életszerű magánlevél és üdvözlőlap írása helyett
- a magyar mint idegen nyelv szóbeli összetevőjében egy hétköznapi és egy magyar kulturális ismeretekkel kapcsolatos téma kifejtése lenne kívánatos a választás lehetősége nélkül. A szóbeli vizsga tehát három feladtból állna: 1. szerepjáték 2. hétköznapi téma kifejtése 3. kulturális tájékozottság – egy magyar vonatkozású kulturális téma kifejtése. Kapjon nagyobb hangsúlyt a szóbeli interakció, összefüggő szóbeli szövegalkotás, spontán beszédértés, ezért a szóbeli vizsgarész pontszámát 50 pontra emelnénk, az írásbeliét 100 pontra csökkentenénk.

c) A harmadik visszalépés tulajdonképpen annak a 2010-ben át nem gondolt lépésnek újbóli megszilárdítása, hogy a magyar mint idegen nyelvből továbbra sem szerveznek emelt szintű érettségi vizsgát. A 36/2015 (III.6.) Kormányrendelet 1. paragrafusa erről intézkedik:

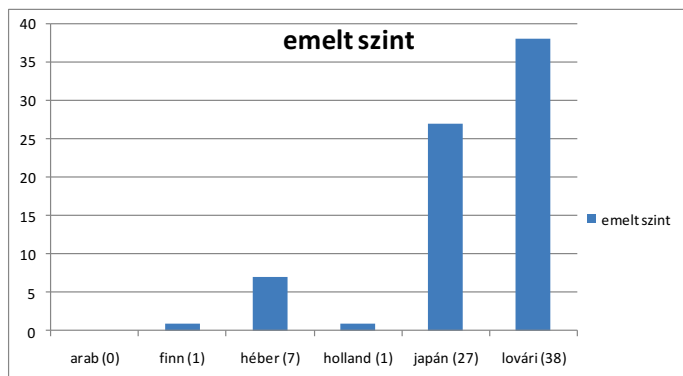
„(6) A magyar nyelv és irodalom vizsgatárgy helyett magyar mint idegen nyelv vizsgatárgyból érettségi vizsgát az tehet, aki a) nem magyar állampolgár, vagy b) a középiskolai tanulmányai befejezését megelőző négy tanév közül legalább hármat nem a magyar köznevelési rendszerben végzett. Magyar mint idegen nyelv vizsgatárgyból kizárólag középszintű érettségi vizsgát lehet tenni.”⁹

Az emelt szintű magyar mint idegen nyelv érettségi megszüntetése akkor történt, amikor még csak erősödőben volt a migráns tanulók oktatásának kérdése, a származásnyelvi oktatás, és az európai integráció igényeit még nem mérték fel kellőképpen.

Ha gazdaságossági szempontok állnának a döntés mögött, érdemes megvizsgálni néhány, emelt szinten választható tárgy helyzetét a 2015 májusi vizsgák tükrében.

⁸ <http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/vizsgatargyak/>

⁹ <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15027.pdf>



(http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/statistikak_vizsgaeredmenyek_felhasznalásával)

Ha egy tanuló leteszi a magyar jogszabályoknak megfelelő érettségit, ez automatikusan középfokú nyelvvizsgát jelent számára. Mi történjen azonban azzal, akinek nyelvtudása nem elegendő a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga abszolválásához, de a közép szintű követelmények túl könnyűek számára? Vagy azzal, aki honosítja külföldön szerzett érettségi bizonyítványát, és szeretné ezt kiegészíteni egy emelt szintű magyar mint idegen nyelv érettségivel?

A magyar mint idegen nyelv emelt szintű érettségi vizsga eltörlésében számomra a legfurcsább: nem ösztönözzük a tanulókat arra, hogy magasabb szintű magyar nyelvtudásra tegyenek szert. A rendelet azt sugallja, hogy Magyarország számára nem fontos, hogy az államnyelvet az itt élők milyen mélységben sajátítják el!

d) A negyedik visszalépést a 139/2015. (VI.) Kormányrendelet tartalmazza, amely a magyar mint idegen nyelv tanárszakot törölte a felsőoktatásban szerzhető képesítések közül. Ezzel bezárult a kör, hiszen, ha nem lesznek képzett szakemberek, a felvetett kérdések közül egyet sem lehet megoldani.

6. A jövő lehetőségei

Teljes oktatási perspektívát lehetne biztosítani azzal, hogy a magyar mint idegen nyelv speciális helyzetének megfelelően az alapnyelvtudáshoz több, differenciált nyelvi standardot, kimeneti szintet dolgoznánk ki. Így például a B2-nél magasabb nyelvi szint biztosíthatná a külföldiek továbbtanulását a magyar egyetemeken, amellyel tovább erősíthetnénk a magyar intézmények bekapcsolódását a nemzetközi tudományos vérkeringésbe. A kisebbségi nyelvhasználók magyarországi továbbtanulásának támogatása mellett megvalósulhatna az egymás nyelvét jól beszélő, egymás kultúráját jól ismerő európai szakemberek képzése.

Érdeemes lenne átgondolni más országok oktatási szakembereivel együttműködve, projekteket kidolgozva a származásnyelvi tanulók identitástudatának erősítésében

milyen szerepet játszhatna, ha érettségi tárgyként választhatnák a magyar nyelvet az adott országban.

A Magyarországon megjelenő migráns tanulók nyelvtanulási céljainak, tartózkodási idejének, annak, hogy milyen iskolákban tanulnak, feltérképezése, átfogó tanulási programjavaslatok kidolgozása, a megfelelő tananyagfejlesztés – mind elengedhetetlenül szükséges lenne a hatékony magyar mint idegen nyelvtanítás megteremtéséhez a közoktatásban.

A magyar mint idegen nyelv érettségi követelményeinek átdolgozása, az emelt szintű vizsga és a szaktanárok egyetemi képzésének visszaállítása nyelvstratégiánk részeként a magyar nyelv, a magyar kultúra átgondolt és sikeres közvetítését szolgálná.

Források

- Durst Péter 2012/2013. *Hungarian the Easy Way* 1–2. Design Kiadó, Szeged.
- Erdős József – Prileszky Csilla 2012. *Halló, itt Magyarország*. I–II. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv 2013. (http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html)
- Nat2012. (<http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>) (letöltés 2015. november 22.)
- Statisztikai tájékoztató. *Oktatási Évkönyv* 2013–2014. (http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf) (letöltés: 2015. november 22.)
- Szita Szilvia – Pelczér Katalin 2013. *MagyarOK*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2006. *Kiliki a Földön*. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek 1. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Irodalom

- A közoktatási törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei*. 1994. Budapest: Okker Oktatási Iroda. 131.
- Ágoston László 2006. *Kínai lecke*. Sík Kiadó, Budapest.
- Bukus Beatrix 2011. *A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak* http://epa.oszk.hu/00000/00011/00154/pdf/iskolakultura_2011_01_099-107.pdf (letöltés 2015. november 22.)
- Éder Zoltán 1983. *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből*. Budapest: Klny a MNyr. 103. évfolyamából.
- Forray R. Katalin 2003. *A multikulturális / interkulturális nevelésről*. Iskolakultúra 6–7: 18–26.
- Harmatiné Olajos Tímea 2010. Migráns gyerekek a magyar közoktatásban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Eltérő bánásmódot igénylő gyerekek a magyar közoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest.

- Horváth Zsuzsanna (2004): Az érettségi és az érettségizők. In: Lukács Péter – Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.*
- Kajdi Alexandra 2012. A magyar mint idegen nyelv oktatása alsó tagozatban. In: Hattyár Helga – Hugyeczk Enikő (szerk.): *A sokszínű alkalmazott nyelvészet.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kállai Gabriella – Vadász Viola 2014. *Migráns gyerekek oktatása hazánkban* (pptOfi. Országos Neveléstudományi Konferencia). http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kallaivadasz_iskolapeldak_-_migrans_gyerekek_oktatasa_europaban_es_hazankban.pdf (letöltés 2015. november 22.)
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika.* BIP, Budapest.
- Sulinova. <http://docplayer.hu/192086-Sok-sikert-a-magyar-nyelv-a-tanorakon.html> (letöltés 2015. november 22.)
- Szili Katalin 2014. Prokrusztész-ágy, avagy a Közös Európai Referenciakeret. *THL2* 1: 5–14.
http://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/statisztikak_vizsgaeredmenyek (letöltés: 2015. november 22.)
- <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15027.pdf> (letöltés: 2015. november 22.)
- <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15079.pdf> (letöltés: 2015. november 29.)
- <https://emagyariskola.hu/kotetek/balassi-fuzetek-1> (letöltés. 2015. november 29.)
- <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> (letöltés. 2015. november 29.)

Bak Mónika¹

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A KÖZOKTATÁSBAN – EGY MŰKÖDŐ ISKOLA PÉLDÁJÁN KERESZTÜL

Abstract

As part of the public education system, teaching Hungarian as a Foreign Language has been a success for more than a decade at the Hungarian–Chinese Bilingual School. This study provides an insight to the history and good practices of the aforementioned issue by presenting information about the education of migrant students.

Keywords: *public education, good practices, migrant students, Hungarian–Chinese Bilingual School*

Kulcsszavak: *közoktatás, jó gyakorlat, migráns tanulók, Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola*

1. Bevezetés

Napjainkban már nem mindenki bámulja meg a velük szembejövő nem fehérbőrű, ázsiai embereket, nem kapják fel a fejüket, ha idegen nyelvű beszédet hallanak maguk körül, és már a legtöbben azon sem lepődnek meg, ha egy láthatólag nem magyar származású ember folyékonyan beszél magyarul. Ez egy hosszú, nehéz folyamat rész-eredménye, amelyhez a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola is hozzájárul.

A nyelvtanulás a hagyományos közoktatási intézményekben is elérhető, de az általam bemutatott iskola is bizonyíték arra, hogy könnyebben és hatékonyabban lehet elsajátítani az adott nyelvet, ha az idegen nyelv nem csak a tanóra részét képezi.

Ha különböző anyanyelvű diákok egy osztályba járnak, akkor minden fél jól jár, hiszen mindannyian anyanyelvi környezetben sajátíthatják el az idegen nyelvet és az-
zal együtt a kultúrát is. A nyelvtanulás előnyei mellett a különböző kultúrájú emberek együttélésével a diákok multikulturális nevelésben részesülnek, annak minden értékét magukévá tehetik. A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola egy jó példa

¹ Bak Mónika magyar mint idegen nyelv tanár, a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola tanára 2004 óta; monbak@hotmail.com

arra, hogy a multikulturális nevelés ilyen típusa Magyarországon is hasznos és eredményes.

2. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola bemutatása

2.1. Az iskola alapításának célja

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát egyéves előkészítő munka után 2004-ben, a két ország érdekeit szem előtt tartva, a kínai féllel együttműködve, az Oktatási Minisztérium alapította. A kínai nagykövetség már évekkal az alapítás előtt megfogalmazta a Magyarországon élő kínai közösség igényét egy olyan iskola létesítésére, amely amellett, hogy magyar nyelvű oktatást nyújt, biztosítja tanulói számára a kínai nyelv, írás és kultúra elsajátításának lehetőségét.

A legtöbb hazai iskola nincs felkészülve a kínai tanulók fogadásából adódó különleges helyzetek kezelésére. Ezen intézményekben a magyar nyelv elsajátítása leginkább spontán tanulási folyamatként megy végbe, amennyiben a tanuló motivált, illetve a pedagógus kellően elhivatott.

A kínai szülőknek mindig is megvolt az igénye, hogy miközben gyermekük fokozatosan magyar kötődésre tesz szert, ne veszítse el kínai identitását sem. A magyar-kínai általános iskola létrejöttéig csak néhány nyelviskolában lehetett kínaiul tanulni, illetve a kínai nyelv és kultúra elsajátításának lehetőséget biztosítva, létrejött már két hétvégi magániskola is Magyarországon.

A magyar-kínai iskola létrehozásának fő célja az volt, hogy a tankötelezettséget teljesítő oktatás keretében teremtsen lehetőséget mindkét nyelv alapos elsajátítására. Erre a helyzetre az optimális megoldást egy olyan multikulturális nevelési elvek szerint működő iskola jelenthette, amely a magyar, kínai és más nemzetiségű tanulókat sajátos igényeiknek megfelelően tanítja együtt. Fontos szempont volt az is, hogy tekintettel Kína adottságaira, illetve az elmúlt években kezdődött, és azóta is tartó gyors gazdasági növekedésére, Magyarországnak növekvő számban lesz szüksége a magyar mellett a kínai nyelvet is beszélő, a kínai kultúrát és gondolkodást jól ismerő magyar emberekre.

2.2. Működő minták hiánya

Az iskola speciálisan a migráns tanulók nevelésére-oktatására kidolgozott pedagógiai programjával, tantervével a magyar közoktatásban egy új, járatlan úton indult el. Korábbi tapasztalatok, minták nem álltak rendelkezésre, saját nevelőtestületének kellett kidolgozni egy gyakorlatot, ami lehetővé teszi a külföldről érkező, magyar nyelvtudással nem rendelkező, más nevelési elveket valló közösség gyermekeinek sikeres integrációját a magyar közoktatásba, identitásuk megőrzése mellett.

Egy idegen nyelv elsajátítása annál könnyebb, minél fiatalabb korban kezdünk hozzá. Az angol, német, francia, spanyol, olasz, japán, stb. nyelvek esetében régóta létez-

nek olyan iskolák, ahol a magyar tanulónak lehetőségük van ezen nyelvek tandíjmentes iskolai oktatás keretében történő elsajátítására, de a kínai nyelv esetében az iskola létrehozásáig egyetlen ilyen lehetőség sem létezett.

A Magyarországon élő kínai gyermekek integrációja akkor valósulhat meg, ha a gyermekek magyarul és kínaiul egyaránt kiválóan tudnak. A nyelvtanulás feltételei korábban csak részben voltak adottak. A magyar mint idegen nyelv oktatására a legtöbb általános iskola nincs berendezkedve, valamint a kínai nyelv tanításával foglalkozó két hétvégi iskola több problémát is magában hordoz.

A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola a 2015/2016. tanévig 1–8. évfolyamos általános iskolaként működik, és a tervek szerint a következő tanévtől elindul a középfokú képzés is.

2.3. Az iskola pedagógusai

Az iskolában magyar és kínai anyanyelvű pedagógusok egyaránt tanítanak. A kínai anyanyelvű pedagógusok egy része a Kínai Népköztársaság támogatásával érkezik, mások a Magyarországon élő, pedagógus végzettségű kínaiak közül kerülnek ki.

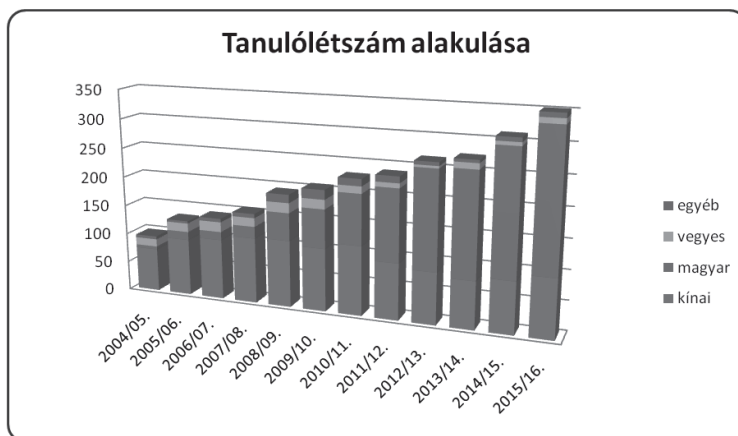
A pedagógusok folyamatosan külső és belső továbbképzésen vesznek részt, amelyeken a migrációs pedagógiára, a kétnyelvű oktatásra, és az ezekből adódó különleges nevelési-oktatási feladatokra készülhetnek fel. A magyar mint idegen nyelvet erre szakosodott tanárok tanítják, köztük jómagam is, így személyes tapasztalataimat osztom meg a következőkben.

A különböző kulturális háttérű gyerekeket oktató tanároknak ismerniük kell a különböző tanulási stílusok jellemzőit, az ezeket elősegítő tanítási stratégiákat, alkalmazniuk kell a különböző – a tanulókhoz leginkább igazodó – hatékony tanulásszervezési módszereket a tanulók közötti együttműködés érdekében. Képesnek kell lenniük a tananyagfejlesztésre, a kultúrák különbözőségéből adódó konfliktusok eredményes kezelésére.

Iskolánkban a tanárnak fontos szerepe van a demokratikus, esélyegyenlőségen alapuló osztálylégkör kialakításában, fenntartásában. Fel kell ismerni, és hatékonyan kell fellépni az előítéletek, a sztereotípiák, a diszkriminációs megnyilvánulások ellen, min-tát kell adni a tanulónak az elfogadó, toleráns viselkedésre.

2.4. Az iskola tanulói

A 2004-es induláskor főleg kínai anyanyelvű diákok iratkoztak be intézményünkbe, a magyar diákok jellemzően vegyes állampolgárságú családból származtak. Az indulás óta az iskolai oktatást igénybe vevő tanulók nemzetiségi aránya jelentősen eltolódott a magyar anyanyelvű tanulók irányába. Jelenleg az összlétszám 67%-a magyar anyanyelvű, az alsó tagozaton magasabb a magyar tanulók aránya, mint a felső tagozaton.



Az iskola a magyar és nem magyar állampolgárságú gyerekeket egyaránt fogadja. A magyar és kínai tanulók mellett mongol, arab, ukrán, román, orosz, vietnámi, amerikai, kazah és japán diákok is tanultak/tanulnak az intézményben.

A magyar diákok esetében a beiratkozás feltétele a köznevelési törvény alapján az iskolaérettség és a tankötelezettség, külföldi diákok esetén a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 92. § (1) szerint:

„A nem magyar állampolgár kiskorú (...) akkor tanköteles Magyarországon, ha

- a) a menedéjogról szóló törvényrendeletei szerint a magyar állampolgárokkal azonos jogok illetik meg;
- b) a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja;
- c) a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik, és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik.”

A fenti feltételek bármelyikének fennállása esetén (az intézménybe történő felvételnél igazolni kell) a külföldi állampolgárságú gyermek beiratkozhat az iskolába.

A migráció miatt a gyermekek sok esetben tanév közben kerülnek az iskolába, illetve térnek vissza Kínába, így a tanulólétszám mozgása sokkal jelentősebb, mint a főként magyar anyanyelvű tanulókat tanító általános iskolában. A tanulólétszám évközi, nagymértékű, változása jelentős közösségépítő feladatot ró az osztályfőnökökre.

Az iskola kiemelt figyelmet szentel az újonnan érkezett nem magyar anyanyelvű tanulók segítésére. A migrációs trauma, a magyarországi élethez szükséges alapvető ismeretek hiánya miatt a gyermekek veszélyeztetettnek tekinthetők, ezért a segítségnyújtás, a szülőkkel való szoros kapcsolattartás fontos szerepet kap.

3. Migráns tanulók nevelésének-oktatásának jó gyakorlata az iskolában

3.1. A külföldről érkező diákok beiratkozása, osztályba sorolása

A szokásos jelentkezési, beiratkozási időszak erre az iskolára is érvényes, de a külföldi tanulók egy része év közben érkezik az országba. Az iskolába beiratkozó gyermekeknek felvételi vizsgát nem kell tenniük, mert ez ellenkezne az iskola alapvető pedagógiai filozófiájával. A beiratkozáshoz szükséges dokumentumok bemutatása után a magyar nyelvtudásukat felméri a magyar mint idegen nyelv szakos pedagógusok, és az életkori sajátosságok figyelembe vételével a nekik legjobban megfelelő osztályba/csoportba kerülnek a tanulók.

Általános gyakorlat, hogy a külföldön sikeresen befejezett évfolyamtól eggyel alacsonyabb évfolyamra kerül a tanuló, hogy egy év intenzív magyar nyelvtanulás után további évvessztés nélkül folytathassa tanulmányait.

Az évek során több alkalommal is érkezett intézményünkbe más magyar közoktatási intézményből olyan kínai gyermek, akit több évfolyammal (életkora és külföldön megszerzett 6. osztályos bizonyítványa ellenére 2. osztályba) visszasoroltak, mert nem tudta írni és olvasni a latin betűket. Tapasztalatunk szerint ez az osztályba sorolás visszavetette a diákot a tanulásban és a közösségbe való beilleszkedésben.

3.2. Szintfelmérés, szintre hozás módszerének kidolgozása

A tanulók az év bármelyik időszakában érkezhettek. A szülők sajnos nem mindig tudják úgy időzíteni gyermekük Magyarországra érkezését, hogy az egybeessen a tanév kezdetével. Többnyire az is kiszámíthatatlan, mikorra kapják meg a családdegyesítő vízumot. Ha azonban megvan a vízum, a gyermek azonnal csatlakozik a családjához, hiszen ők is szeretnék végre maguk mellett tudni. Iskolánknek, valamint a kollégáknak folyamatosan felkészülniük kell lenniük az új gyerek integrálására, a magyar nyelv tanulásában kezdő gyerek tanítására.

A nem magyar anyanyelvű tanulók iskolába lépésükkor nyelvi szintfelmérésen vesznek részt, amely alapján kezdő vagy haladó magyar mint idegen nyelv csoportba kerülnek. A kezdő 1–3. évfolyamos tanulók egyéni fejlesztési terv alapján kezdik el magyar nyelvi tanulmányaikat, a 4–8. évfolyamra érkezők az úgynevezett *Befogadó csoportban* intenzív magyar nyelvtanulásba kezdenek. A magyar mint idegen nyelv tantárgy tanterve az idegen nyelv tanulás általános témakörein kívül (család, iskola, környezet, stb.) kiegészül a szaktárgyak szójegyzékével, ami a szaktárgyak tanulásának elengedhetetlen feltétele.

A szintfelmérés alapján minden gyermeknek egyéni fejlesztési tervet készítünk, amelyben helyet kap a felmérés eredménye, a fejlesztendő területek és a fejlesztés feltételei (időkeret, a fejlesztés formája, egyéni vagy kiscsoportos). Minden gyermeknél egyéni szükségletekhez igazodó komplex képességfejlesztés folyik.

3.3. A magyar mint idegen nyelv tanítása az idegen anyanyelvű tanulóknak

A magyar mint idegen nyelv tantárgy tanításának célja, hogy a nem magyar anyanyelvű diákok mihamarabb elérjék azt a nyelvi szintet, amellyel zökkenőmentessé válik a részvételük a kéttannyelvű oktatásban, és akadály nélkül tanulhatnak magyarul és kínaiul egyaránt.

A két tanítási nyelvű oktatás elengedhetetlen feltétele a célnyelv csoportbontásban való tanítása. Az iskola jellegéből és a magas fluktuációból adódóan minden évben különböző az adott évfolyamon tanuló gyerekek magyar nyelvi tudása, ezért a tanév elején, a gyerekek tudásának felmérése után, a tanulói összetétel alapján határozható meg, hogy milyen nyelvi szintű csoport indítható az adott tanévben. Az iskola helyi tanterve több szinten is – kezdő A1–A2 és haladó B1–B2 – tartalmazza a tananyagot, ezért a tanmenetet és tematikus tervet mindig az aktuális csoport nyelvi szintjéhez kell igazítani.

A magyar mint idegen nyelv oktatásnak nagy szerepe van abban, miként képes a tanuló a többi, magyarul tanult tananyagot elsajátítani, ezért valamennyi célnyelven tanított tantárgy tanárával szorosan együtt kell működni a szaktárgyak legfontosabb szakkifejezéseinek elsajátíttatása érdekében, mivel a tanulók megfelelő előmenetele csak így biztosítható. A nyelvi anyag közvetítésén kívül hozzá kell járulnia a magyar hagyományok, szokások, iskolai, tanári szokásformák mielőbbi megtanításához.

Az iskola sikeres működése szempontjából a legtöbb problémánk azon gyerekek integrálásából adódik, akik „idősebb” korban érkeznek Kínából, mert ők nehezebben birkóznak meg a magyar nyelvvel. Nem tudnak bekapcsolódni a számukra nagyon magas szintet jelentő szakórak menetébe, ezért hiába vannak „célnyelvi” közegben, nincs alkalmuk a nyelv aktív gyakorlására.

A tantervi anyag elsajátításának igen kemény munkájához legalább 600-800 óra intenzív nyelvtanulás szükséges. Ilyen óraszámban már el lehet sajátítani egy tanév alatt olyan szinten a magyar nyelvet, hogy különösen a felső tagozaton, a magyar nyelvű elméleti tantárgyak (matematika, történelem, természetismeret, illetve a 7. évfolyamon földrajz, biológia, kémia, fizika) tanulásába a következő tanévben be tudnak kapcsolódni.

További problémát jelent, hogy a Kínából érkezett diákok nem tudnak a mi fogalmaink szerint írni-olvasni. Természetesen hazájukban járnak iskolába, de nem tanulják meg a latin betűs írást, hiszen ők a saját nyelvük írásjegyeit használják. A magyar mint idegen nyelvet tanító kollégák nem tanultak egyetemi képzésük alatt írás-olvasás tanítási módszertant, ezért azt alsó tagozatos tanító oktatja.

Az általános iskolai korcsoport tanítási tematikájához nincs megfelelő iskolai tankönyv. A magyar mint idegen nyelvet tanító tanárok maguk készítik óráról órára haladva a tanításhoz szükséges tananyagot és a gyakorló feladatokat. Az alsó tagozatos korosztály esetében az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent *Kiliki a földön 1.* című gyerekeknek szóló magyar nyelvkönyvet, valamint a Nemzeti Tankönyvkiadó által megjelentetett *Én is tudok beszélni 1.* című könyvet, illetve az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke által szerkesztett *A formától a használatig 1–3.* című feladatgyűj-

teményt hívjuk segítségül, amely a szóbeli szövegalkotás fejlesztését és a grammatikai ismeretek bővítését segíti elő. A felső tagozaton a Szegedi TE Hungarológia kiadásában megjelent *Lépésként magyarul I–II.*, illetve a Pécsi Tudományegyetem által kiadott *MagyarOK* című könyveket használjuk.

2011 óta az iskolánk részt vesz a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete által kidolgozott *Együtthaladók* projektjének általános iskolai kipróbálásában. Elsőként a 7–8. osztályos migráns gyermekek magyar nyelvi kompetenciáját fejlesztő tartalomalapú magyarnyelv-oktatási segédanyag került kipróbálásra, amit a 3–4. osztályos magyar nyelv, magyar irodalom, matematika, környezetismeret segédanyagok követtek, melyeket az új NAT-ban meghatározott műveltségi területekhez igazítottak. A differenciálásban jól használható anyagokat kaptunk, melyeket azóta is használunk.

A migráns tanulók iskolai tanítására kifejlesztett tananyag segítségével a tanév végére a legszorgalmasabb diákok már eljutnak arra a szintre, hogy differenciált foglalkoztatással be tudnak kapcsolódni a magyar nyelven tartott órák munkájába. Az eredményes alsósok így automatikusan továbbléphetnek. A felsősöknek a tudásukat osztályozó vizsgán (írásbeli, szóbeli) félévkor, illetve a tanév utolsó hetében kell bizonyítaniuk. A sikeres vizsga letétele után a következő tanévben már csak a haladó csoport MID óráin vesznek részt, a többi tantárgy tanulása pedig bekapcsolódik. Természetesen (továbbra is) differenciált oktatásban részesülnek, a számonkérések alkalmával – általában 20%-os – nyelvi kompenzációra számíthatnak.

3.4. A Befogadó csoport működése

A *Befogadó csoport*ba az iskola 4–8. évfolyamára érkező, magyarul egyáltalán nem beszélő tanulók kerülnek. A tanulók heti 12 órában magyar mint idegen nyelvet tanulnak, amit heti 2 óra írás-olvasás egészít ki a latin betűket nem ismerők esetében. A tanulók ezeken kívül részt vesznek saját osztályuk matematika, testnevelés, angol nyelv, kínai nyelv és kínai művészet óráján.

A tanév folyamán érkező tanulók folyamatos tanórai differenciálás mellett kapcsolódnak be a csoportban folyó munkába. Így tanév végére előfordul, hogy egyszerre 4–5 különböző szintű magyar nyelvi tudással rendelkező tanulónak kell egy tanóra keretében a fejlesztést megoldani. Tovább árnyalja még a képet, hogy a diákok különböző képességekkel és tanulási motivációval rendelkeznek. Minden évben találkozunk olyan diákkal, aki nem tud azonosulni szülei elképzeléseivel, erős honvágyat érez a hátrahagyott családtagok és barátok miatt, ezért elutasítja a magyar nyelv tanulását és passzív marad a nyelvi órákon.

A *Befogadó csoport*ból sikeres vizsga után kerülhetnek a haladó csoportba. A haladó csoport átjárható, azaz a tanuló egyéni fejlődési ütemétől függ, hogy mikor kerülhet át a normál magyar nyelv és irodalmat tanulók csoportjába. A szaktanár folyamatosan konzultál az érintett tanuló osztályfőnökével és a többi szaktanárral a tanulók további fejlesztése érdekében.

3.5. Hatékony pedagógiai módszerek alkalmazása

A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola nyelvi sokszínűséget vállaló intézmény, ezért sajátos módszereket kell alkalmaznia a tanítás során. Hiányos nyelvtudással rendelkező tanulócsoportban teljesen felesleges frontális módon szervezni az órát, mert a tanulóknak csak egy része érti meg a feladatot, ezért unatkozik az órán. Minden órán differenciáltan kell fejleszteni a tanulókat, ez a pedagógustól alapos előkészületeket igényel. A megvalósítás során pedig koncentrált figyelem szükséges.

A páros munka gyakran alkalmazott módszer, az iskolába újonnan érkező tanulót tanulópár segíti. Elsőként az iskolai szabályokkal, szokásokkal ismerteti meg az új diákot, majd a tanulásban segíti a párját.

Az órákon gyakran alkalmazott munkaforma a csoportmunka. A pedagógusok azért alkalmazzák előszeretettel, mert a magyar nyelvi hátránnyal küzdő tanuló is be tud kapcsolódni a munkába és a csoport sikerének ő is részese.

A fejlesztésben fontos szerepe van a motiválás módszerének. A tanulási kedv felkeltése érdekében célzott játékok, pozitív érzelmet kiváltó helyzetek, szituációs gyakorlatok, viták, kommunikációs gyakorlatok segítenek. Fontos kialakítani a tanulóknál a tanulás örömeinek és jelentőségének érzését, ezért elérhető követelményeket kell állítani számukra.

A házi feladatot olyan szinten kell a tanórán előkészíteni, hogy a tanulók a délutáni napközis/tanulószobás foglalkozásokon minimális segítséggel vagy akár teljesen önállóan képesek legyenek elvégezni. A nem magyar anyanyelvű tanulóknak otthonában általában nincs a magyar nyelvet ismerő családtagja, a tanulás, gyakorlás elsődleges színtere az iskola.

3.6. Multikulturális programok

Az iskola nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a gyermekek és a szülők megismerjék és megértsék a másik ország szokásait, ünnepeit. Ezek legfontosabb színterei az iskolai ünnepélyek, melyek megszervezésekor alapelv, hogy mindkét ország ünnepeit – valamilyen módon – meg kell ünnepelni. A különböző kultúrák ünnepeiről a tanulók és a szülők hiányos ismeretekkel rendelkezhetnek, s nyelvi-kulturális megértési probléma is adódhat, ezért az ünnepek a kulturális tanulás fontos terei.

Az iskola megalakulásának 10. évfordulója alkalmából egy egész tanéven átívelő projektet indítottunk „Minden út hozzánk vezet” címmel. Összeállítottuk azoknak az országoknak a listáját, amelyekből az évek során érkeztek diákok. A tanévnyitón kisorsoltuk a 13 országot az osztályok között, az osztályoknak a sorsolt országot a tanév során tematikusan be kellett mutatniuk. A tantermük előtti faliújságon az ország jelképeit, népviseletét, ételeit, híres embereit, legendáit képekben, ismeretterjesztő írásokban kellett megjeleníteniük. A diákönkormányzat minden hónapban pontozta a munkát. A projekt a tanév végén egy vetélkedővel zárult: a tanév közben, a faliújságokon megjelent írásokból feladatlapot állítottunk össze, valamint minden osztály a saját országáról

bemutatót készített diáktársainak.

2008 óta minden tanévben meghirdetjük a budapesti általános iskolák tanulói számára a „*Tudok magyarul!*” magyar mint idegen nyelv versenyt. A versenyen három csoportba soroljuk a jelentkezőket nyelvtudásuk alapján; az alsó és a felső tagozatosok különböző feladatlapokat kapnak, eltérő feladattípusokkal. Minden évben egy témára fűzzük fel a szóbeli és írásbeli feladatokat, amelyhez előzetes otthoni felkészülés szükséges – pl. verstanulás, esszéírás. A verseny írásbeli és szóbeli részből áll, tehát két alkalommal is ellátogatnak iskolánkba a résztvevők.

Az előző évben színesítettük a programot: a szóbeli vizsgára a jelentkezők saját nemzetük jellegzetes ételét is elhozhatták, bemutathatták, ezzel plusz pontokat gyűjthettek. Nagyon motiváltak voltak a gyerekek, szívesen kóstolgatták egymás ételeit. A verseny minden évben igen népszerű, ezért a saját intézményünkön túlmutató multikulturális program szervezését továbbra is fontos feladatunknak tekintjük.

4. Összegzés

A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola egy nagyon jó példa arra, hogy a multikulturális nevelés és a magyar mint idegen nyelv oktatás hasznos és eredményes lehet. A 2004-ben kísérletként indult kezdeményezés a bemutatott nehézségek ellenére sikeresnek nyilvánítható: a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola Magyarország és Kína kapcsolatát segítő intézményrendszer létező, működőképes eleme. Az iskola működésével a társadalomban ténylegesen felmerülő igényeket elégíti ki, az érintettek visszajelzése egyértelműen pozitív.

Az eltelt évek eredményei jelzik, hogy jó úton járunk, a magyar mint idegen nyelv oktatásban és a multikulturális nevelésben szerzett tapasztalatokat folyamatosan elemezzük, az eredmények ismeretében tervezni, illetve a meglévő terveket korrigálni kell, hogy az iskolának ne csak múltja, hanem sikeres jövője is legyen!

Monostori Máté¹

ELIT KÉTNYELVŰSÉG

NYELVTANULÓI ATTITŰDÖK EGY BUDAPESTI GIMNÁZIUMBAN

Abstract

In spite of its role in defining teaching methods utilized in bilingual secondary schools, the issue of elite bilingualism remains a less-examined aspect of bilingualism research, and one therefore demanding greater attention. For the elite bilingual individual, a foreign language acquired and developed within an institutional framework holds particular meaning. In this study data gathered via the technique of attitude analysis will be used to examine the phenomenon of elite bilingualism as well as address questions surrounding the methodology used in bilingual institutions.

Keywords: *bilingualism, elite bilingualism, attitude analysis, education methodology*

Kulcsszavak: *kétnyelvűség, elit kétnyelvűség, attitűdvizsgálat, oktatásmódszertan*

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertanában meghatározó momentum, hogy a tanulók hogyan tekintenek az adott nyelvre, milyen attitűdöket táplálnak irányába, mi a nyelvtanulás célja. Evidencia, hogy máshogy célszerű viszonyulni egy üzletemberekből álló és egy hungarológia szakos csoporthoz – mások lesznek az oktatási módszerek, más gyakorlatokat érdemes végezteni, más hangsúlyokat kapnak a tananyag részei.

E tanulmányban egy sajátos helyzetű nyelvtanulói csoportot, egy két tanítási nyelvű gimnázium tanulóiból álló elit kétnyelvű közösséget vizsgálók. A kutatás középpontjában e tanulók magyar nyelvvel kapcsolatos vélekedése, motivációs sajátosságai állnak. Az attitűdvizsgálat ismertetése után egy rendhagyó órát mutatok be, melyet az oktatás során alkalmaztam. Mivel a tanulmány egy elit kétnyelvű beszélőközösségben végzett vizsgálatot mutat be, szükséges néhány szót ejtenem a *kétnyelvűség*, *beszélőközösség*, *elit kétnyelvűség* terminusokról.

¹ Monostori Máté a BME Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumának magyar mint idegen nyelv és magyar nyelv és irodalom tanára; mate.monostori@gmail.com

2. Közösségi és egyéni kétnyelvűség

A kétnyelvűség-kutatás jellemzője, hogy a bilingvizmust különböző aspektusok szerint választja szét és vizsgálja. Ennek eredménye, hogy a bilingvizmusra gyűjtőfogalomként tekinthetünk, mely különböző, egymástól függetlenül létező megközelítési módokat foglal magában. A globalizáció, folyamatos migráció, valamint a változó társadalmi igény mindenhol hatással van a kétnyelvűség új altípusainak kialakulására, melyek teret engednek az új megközelítési módok tárgyalásának, ezért a bilingvizmus folyamatos kutatásra szorul (vö. Bartha 1999, Navracsics 2000, Karmacs 2007).

A kétnyelvűség kutatásában jellemző a kategóriák bináris rendszerben történő tárgyalása (*aktív és passzív, természetes és iskolai, additív és szubtraktív stb.*), e dichotómiák rendszerint vagy a kétnyelvű beszélő külső környezete (kontextusa) vagy a kétnyelvű beszélő szubjektuma felől tesz megállapításokat. Fontos fogalom pár továbbá a *közösségi és egyéni kétnyelvűség*, melyek nem kétnyelvűségi kategóriák, mindinkább megközelítési módok (Bartha 1999).

2.1. Közösségi kétnyelvűség

A közösségi-, valamint csoportmeghatározások rendszerint térbeli, időbeli, társadalmi, interakcionális, lélektani és kulturális szempontokat vesznek figyelembe, ám Bartha (1999) felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalomtudományokban nincsen teljes egyetértés sem a „közösség”, sem a „csoport” jelentését illetően, s a nyelvtudomány is a *nyelvközösség és beszélőközösség* műszók bevezetésével kísérli meg a kérdés tisztázását, bár e terminusok ugyancsak sokféle jelentésben használatosak (1999: 63). Nyelvközösségen azon emberek összességét értjük, akik ugyanazon anyanyelv és változatai tudásában osztoznak (Kiss 1995: 153), tehát a meghatározás szükségszerűen számos olyan esetet magába foglal, amelyben a tagok nem kommunikálnak egymással, mégis tagjai a közösségnek. A beszélőközösség ezzel szemben egy komplex kommunikációs háló, melynek tagjai rendelkeznek a saját és mások nyelvhasználatával kapcsolatos közös tudásban (Gumperz 1968), melyet a társadalmi interakciórendszerek gyakorisága fog össze, s melyet a környező területektől a kommunikáció gyengesége választ el (Gumperz 1975). Bartha (1999) összefoglalásában a beszélőközösség a szociolingvisztikai vizsgálat számára „egy olyan absztrakt, ha úgy tetszik, virtuális tér, olyan hely, ahol a nyelvváltozatok a rendelkezésre álló repertoárból történő választás közös szabályai alapján »működnek«” (1999: 64).

Lanstyák kétnyelvű beszélőközösségnek tekinti az olyan közösséget, „amelyben a napi kommunikáció során két önálló nyelv használatos. Az ilyen közösségek nem minden tagja kétnyelvű, mégis tagjai a kétnyelvű beszélőközösségnek. Egyrészt azért, mert két nyelv használatának szabályait ők is ismerik (tudják, milyen beszédhelyzetben lehet magyarul megszólalni, s milyen beszédhelyzetben, nyelvhasználati szintéren kell(ene) a többségi nyelven), másrészt pedig azért, mert ők is a kétnyel-

vű anyanyelvváltozatot beszélnek, mivel ezt sajátították el anyanyelvként” (Lanstyák 1993: 77).

Lanstyák kommunikatív kompetenciára épülő meghatározása figyelmünket túlságosan egy irányba, a nyelvi kisebbségek közösségei felé fordítja, mely valóban a kétnyelvű beszélőközösségek legjellemzőbb csoportját alkotja, mégsem feledkezhetünk meg az egyéb megnyilvánulási formákról: az *elit kétnyelvű beszélőközösség* leírására nem illik minden ponton Lanstyák meghatározása. Ahhoz pedig, hogy eljussunk az elit kétnyelvűség jelenségéhez, először az egyén kétnyelvűsége felől érdemes elindulnunk.

2.2. Egyéni kétnyelvűség

Mivel a legtöbb esetben nem csoportok, hanem egyének érintkeznek egymással, a kétnyelvűség létezik a kétnyelvű beszélőközösség nélkül is. Az egyéni kétnyelvűség érdeklődésének középpontjában az áll, hogyan válik az egyén kétnyelvűvé, miként marad az, milyen stratégiákat alkalmaz a nyelvsajátítás folyamatában és a különböző kommunikációs helyzetekben (vö. Bartha 1999, Karmacsi 2007, Navracsics 2000, Navracsics 2010).

A kétnyelvűvé válás folyamatában meghatározó az egyén személyes attitűdje. Skutnabb-Kangas (1984) tipológiájában elsődleges rendező elv a kétnyelvűvé válás folyamatában a külső és *belső készítés* (a továbbiakat lásd 1984: 75), ami alapján megkülönbözteti 1. az elit kétnyelvűséget, 2. a nyelvi többséghez tartozó, 3. a kétnyelvű családban felnövő, valamint 4. a nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek kétnyelvűségét. Bár Skutnabb-Kangas kategóriáit nem célszerű kétnyelvűségi altípusokként szemlélünk (Bartha 1999), felhívja figyelmünket egy klasszikus dichotómiára.

3. Elit kétnyelvűség

Mind a közösségi, mind az egyéni kétnyelvűség esetében beszélhetünk *önkéntes és kényszerített* kétnyelvűségről, ez alapján pedig el kell különítenünk az elit kétnyelvűséget a másik három kategóriától, hisz míg az előbbi esetben a kétnyelvűvé válás lényegét az egyénben kell keresni, belső indíttatás következménye, addig a többi kategória sajátossága a külső tényezők hangsúlya és a választás hiánya.

3.1. Az elit kétnyelvűség jellemzői és meghatározása

Bartha (1999) szerint az elit kétnyelvűek gyakran egynyelvű családban nőnek fel, ám a család és az egyén értékrendjében kitüntetett szerepe van egy idegen nyelv – általában világnyelv – vagy nyelvek magas fokú elsajátításának. Ezek a személyek (családok) önkéntes döntés eredményeképpen, a szakmai előrejutás vagy jobb gazdasági körülmények elérése érdekében választanak más lakóhelyet, s ez hozzájárul a maguk, de főleg gyermekeik kétnyelvűvé válásához. Bartha ide sorolja még a külföldi, általában

bentlakásos elitiskolák tanulóit is (1999: 166). A körülírás figyelmen kívül hagyja azoknak a *két tanítási nyelvű iskoláknak a tanulóit*, akik otthonuk elhagyása nélkül, forrásnyelvi környezetben sajátítanak el idegen nyelvet vagy nyelveket, s ezeket mindennapi kommunikatív szükségleteinek kielégítésére is használják. A kétnyelvűség funkcionális megközelítésében kétnyelvűnek tekinthető minden olyan egyén, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet rendszeresen használ (vö. Grosjean 1982, Bartha 1999), az említett diákok pedig kielégítik a definícióban meghatározott feltételeket. Fontos megjegyezni, hogy napjainkban az elit kétnyelvűségnek az esetek többségében feltétlenül valamilyen intézményi oktatáshoz kell kapcsolódnia, ebből a szempontból vizsgálhatók a kialakulásának gyökerei. A kategóriába nem tartozhat bele a jobb körülményekért, kedvezőbb állásért külföldre költöző egyén, hiszen nem csak azért tanulja a célnyelvet, hogy a jövője szempontjából kedvező, jövőjét segítő folyamatban vegyen részt, a sikeres beilleszkedést elősegítendő szorul a nyelvtanulásra. Érdemes tehát megjegyezni, hogy az elit kétnyelvűség esetében beszélnünk kell egyfajta előrelátó, tervező attitűdről. Ez a tervezés jelen lehet egy külföldre ideiglenesen költöző, pénzkereseti mellett nyelvtanulási lehetőségeket is szem előtt tartó egyén előzetes motivációjában. Látjuk tehát, hogy az elit kétnyelvűség kialakulásának meghatározó tényezőiként kell említeni a család, illetve az egyén értékrendjében egy idegen nyelvel kapcsolatban minden külső kényszertől mentesen kialakult magas státuszt, valamint annak az egyén jövője szempontjából kedvező megítélését, továbbá az említett nyelv – már a tanulás során mutatkozó – rendszeres használatát.

Ezek alapján *elit kétnyelvűnek tekinthető mindenki, aki minden politikai, gazdasági vagy hatalmi kényszer nélkül, családi és/vagy személyes indíttatásra, saját jövőjének érdekében tanul egy második nyelvet, amelyet az elsajátítás fázisában rendszeresen használ.*

3.2. Az elit kétnyelvűség kutatása

Az elit kétnyelvűség a kétnyelvűség-kutatásban nem mint egyéni kétnyelvűségi típus, mindinkább tipikus elsajátítási helyzetként jelenik meg (vö. Bartha 1999, Navracsics 2010). Arra azonban szükségszerű kitérni, hogy az elit kétnyelvűség gyakran egyértelműen körülhatárolható *közösségi szintén* jelenik meg úgy, hogy annak minden tagjára érvényes az elit kétnyelvűek definíciója, s e közösségek kiválóan alkalmasak mind nyelvészeti (kódváltás), mind pszichológiai (attitűd, motiváció), mind szociológiai (interkulturalizmus) kutatások számára.

A nyelvészeti vizsgálatok számára a legígéretesebb terepet azok a két tanítási nyelvű gimnáziumok adhatják, melyben az egyik tanítási nyelv az állam nyelve, a másik pedig egy magas státuszú, általában világnyelv. Eme kutatások figyelme az *elit kétnyelvű beszélőközösségre* fog irányulni. Ez a beszélőközösség megfelel a már említett, Lanstyák (1993) által megfogalmazott definíciónak, ugyanis olyan közösségről van szó, melyben a napi kommunikáció során – az oktatás jellegéből adódóan – két önálló nyelv használatos. A közösség tagjai ugyanakkor egytől egyig kétnyelvűnek tekinthetők, hisz a kétnyelvűségi helyzet, a magas státuszú nyelv teljes elsajátítása mindenkor célja a közösség tagjainak.

Számolnunk kell az elit kétnyelvű beszélőközösségek olyan formájával is, amelyben a kétnyelvű tanulók nyelvi gyakorlatának jóformán egyetlen közös metszete az intézmény oktatási nyelve. Ezekben az iskolákban a tanítás egy nyelven – általában világnyelven – folyik, s az intézmény maga nem célnyelvi környezetben működik. Ez a típus magasabb arányban vonzza az ideiglenesen betelepült vagy a migráció kezdeti szakaszában tartó családok gyermekeit, ugyanis magyar nyelvtudás nélkül kizárólag magyar nyelven oktató intézménybe beiratkozni evidens módon nehézségeket jelent. Az iskolai közeg is általában heterogén, sok etnikumot magába foglaló társadalmi környezet, továbbá nagyobb arányban lehetnek a tanulók közt a célnyelvet anyanyelvként használó egyének is, ők azonban nem férnek bele az elit kétnyelvűek kategóriájába. Magyarországon ilyen intézmény például a Britannica International School, a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola vagy a Budapesti Német Iskola.

4. A kutatás ismertetése

4.1. A minta összetétele

Az általam vizsgált közösség is egy ilyen intézményben tanul. Az 1992-ben alapított BME Két Tanítási Nyelvű Gimnázium² csak nevében két tanítási nyelvű, az oktatás nyelve az angol, de tantervét tekintve magyar, végbizonyítványa pedig a magyar állam érettségije.

A vizsgálatban részt vett 65 tanuló³ 19 különböző nemzetiségű diákból tevődik össze, eme nemzetiségek a következők: kínai, vietnámi, iráni (perzsa), román, szerb, koreai, olasz, osztrák, török, belga, amerikai, angol, indonéz, görög, ukrán, mongol, albán, afgán. Legnagyobb számban kínai nemzetiségű diákok képviseltetik magukat az intézményben 19 fővel, a második helyen a vietnámiak állnak 8 fővel, a maradék 38 külföldi tanuló között nagyjából egyenletesen oszlik el a további 17 nemzetiség.

A külföldi tanulók nagyjából 18%-a csupán néhány hónapja él Magyarországon, további 40% több mint 1, de maximum 2 éve, 12% több mint 2, és kevesebb mint 5 éve, 30% pedig több mint 5 éve él hazánkban (2. ábra). Az adatközlők továbbá jelentős, 74%-a Magyarországra költözése előtt csupán egy államban, általában az anyaállam-

² Kezdetben főleg magyar családok, mára inkább a Magyarországon élő külföldi családok keresik az iskolát, hogy gyermekeiket a család által preferált angol nyelven iskoláztassák. A magyar mint idegen nyelv tanulása a gimnáziumban kötelező, és alapvetően a magyar közoktatás része, annak értékeit képviseli, és mint ilyen, kultúráközvetítő. Megállapítható, hogy az angol nyelvű középfokú oktatást kereső külföldiek Magyarországon vagy ebbe az intézménybe íratják be gyermeküket, vagy egy nemzetközi (angol, amerikai) iskolába, amely nyilvánvalóan nem ugyanazt a kultúrát közvetíti, megkérdőjelezésre pedig sok szülő említi, hogy éppen ezért, a magyar oktatási rendszer értékei miatt választotta az iskolát.

³ Jelen elemzésből kizártam az intézményben tanuló 34 kizárólag magyar nemzetiségű egyént, valamint azokat a kettős állampolgársággal rendelkező tanulókat, akik öt évnél régebb óta élnek Magyarországon, szám szerint 10-et. Jelen dolgozat figyelme tehát az elit kétnyelvű közösség külföldi, hazájukból emigrált tagjaira irányul, kiegészítve a Magyarországon csak maximum 5 éve tartózkodó, kettős állampolgársággal rendelkező tanulókkal, akiknek magyar (anya)nyelvi kompetenciája meg sem közelíti magyar társaik magyar nyelvi kompetenciáját, őket e vizsgálat alatt külföldi egyéneknek tekintem.

ban élt. Megállapíthatjuk, hogy a kétnyelvű közösség külföldi állampolgárainak több mint fele kevesebb mint 2 éve érkezett országunkba, s köztük sokan abból a környezetből kerültek át ide, ahol születtek és nevelkedtek.

E tanulók körében a magyar mint idegen nyelv tanulása kapcsán általános alulmotiváltság figyelhető meg, hozzáállásukkal, megnyilvánulásaikkal azt sugallják, hogy a magyar nyelv és magyar kultúra számukra nem fontos.

4.2. A kutatás módszertana

A fentiek alapján a következő hipotéziseket fogalmazom meg:

1. a közösség külföldi tagjai a magyar nyelv tanulását nem tartják fontosnak,
2. e külföldi tanulók alulmotiváltsága az egyén és a magyar kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg leginkább.

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a tanulók milyen nyelvi nehézségeket tapasztalnak a magyar nyelvi környezetben; hol képzelik el jövőjüket; mennyire tartják fontosnak maguk, valamint szüleik a nyelvtanulást; milyen színtereken használják az egyes nyelveket.

Az anyaggyűjtést négyféle módszerrel végeztem: 1. passzív megfigyeléssel, 2. résztvevő megfigyeléssel, 3. kérdőíves megkérdezéssel, 4. tematikus interjú alapján és kötetlen beszélgetéssel. Passzív megfigyelést elsősorban az iskolai tanórákon kívül, résztvevő megfigyelést magyar mint idegen nyelv tanárként a tanórákon végeztem, a megfigyelések mellett az intézmény tanáraival is beszélgetéseket folytattam, továbbá a diákok attitűdjé mellett a szülőket is vizsgáltam az interjúk során. Az anyaggyűjtést 2012 januárjában végeztem.

4.3. A kutatás eredményei

Megkérdezéseimre beilleszkedésüket a magyar környezetbe általában problémamentesnek ítélték, néhányan csak az angol nyelv elsajátításának kezdeti szakaszát nevezték meg nehézkesnek, s ebben is megmutatkozik, hogy magyarországi tartózkodásukat nyelvi szempontból nem a magyar nyelvvel, hanem az oktatás nyelvével kapcsolják össze. Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e Magyarországon élni, alapvetően igen volt a válasz. Csupán néhány esetben fogalmaztak bizonytalanul az adatközlők, és az összes válaszadó esetében többször megjelent a honvágy is („*I think just so-so, sometimes I can be homesick*”). Nemleges választ három tanulótól kaptam.

Az identitás- és azonosságtudat kialakulásában fontos szerep jut a jövőképek. A vizsgált gyermekek esetében hatása kiterjed a motivációra is, jövőképük a magyar kultúra és nyelv iránti attitűdjükben döntő szerepet játszik. Megkérdezéseimre a tanulók 60%-a biztosnak vagy esetlegesnek mondta, hogy családjukkal el fognak költözni Magyarországról („*I will go back to Vietnam*”; „*Maybe not for sure, probably.*”), további 22% nem tudta („*I don't know yet.*”; „*No idea*”), és csak 16% állította, hogy maradnak. A kér-

dőívekből kiderül, hogy 64% egyáltalán nem tudja elképzelni jövőjét Magyarországon, 16%-uk pedig bizonytalan a kérdést illetően. Azok között a tanulók között, akik nem Magyarországon képzelik el a jövőjüket, megfigyelhető a magyar mint idegen nyelv órán egy elutasítóbb hozzáállás, nem egyszer jegyzik meg a tanórán, hogy nincs értelme magyarul tanulni, hiszen néhány éven belül úgyis el fognak költözni, vissza fognak térni otthonukba. Ők legtöbb esetben közvetlenül a gimnázium elvégzése utánra datálják az ország elhagyását, de jelentős hányaduk ezt nem tudja pontosan meghatározni.

A „*What languages do you speak?*” kérdésre adott válaszban néhány diák nem említette a magyar nyelvet, ők általában néhány hónapja tartózkodnak Magyarországon. 84%-a a tanulóknak legalább három nyelven beszél, 50% három, 20% négy, 14% pedig öt nyelven. Amikor arra kértem őket, hogy rangsorolják a beszélt nyelveket fontosságuk szerint, néhány kivételes esettől eltekintve mindannyian a magyar elé helyezték az angolt és az anyanyelvet, ám a harmadik helyet legtöbb esetben a magyar foglalta el, a francia, a német vagy egyéb nyelvek csak utána következtek.

A kérdőíves vizsgálat hangsúlyos részét képezi a tanulók angol és magyar nyelvi attitűdje. Erre a következő kérdések alapján vártam választ: 1. *How important is learning Hungarian for you?* 2. *How important is learning English for you?* Öt válaszlehetőséget kínáltam fel, (1) *very important*; (2) *important*; (3) *doesn't matter*; (4) *not important*; (5) *useless*. A megkérdezettek 64%-ának nagyon fontos, 18%-ának pedig fontos az angol nyelv tanulása. A (3) *doesn't matter* lehetőséget a maradék 18% jelölte be, ők kivétel nélkül anyanyelvi, vagy közel anyanyelvi szinten beszélnek az angolt. A magyar nyelv tanulása kapcsán, bár nem ilyen nagy arányban, de szintén pozitív visszajelzéseket kaptam, a válaszadók 14%-a ítélte nagyon fontosnak, 54% fontosnak. További 22%-nak mindegy, 4%-nak nem fontos és 6%-nak haszontalan. Összegezve tehát a külföldi tanulók 68%-ának pozitív, 10%-ának negatív attitűdje van a magyar nyelv tanulásával kapcsolatban. A válaszadók közül többen megjegyzik, hogy azért nem érzik szükségét a magyar nyelv tanulásának, mert sehol nem fogják a jövőben használni, vagy kama-toztatni az itt megszerzett nyelvi tudást.

Mivel a motivációkutatásban számolnunk kell egy idő dimenzióval, fontosnak tartottam abból a szempontból is körüljárni a diákok magyar nyelvi attitűdjének kérdését, hogy az mennyire változik a Magyarországon eltöltött idő függvényében. Megállapítható, hogy a Magyarországon néhány hónapja tartózkodó tanulók kevésbé motiváltak, mint a néhány éve itt élők. Ez az attitűd az idő múlásával egyre pozitívabb, majd a gimnáziumi évek végéhez közeledve a görbe kicsit visszaesik. Ez magyarázható az érettségi közeledtével, amikor is a külföldi diákok szembesülnek a tőlük elvárt tananyagmennyiség nagyságával, s az abban megjelenő magyar kultúrához kapcsolódó információk jelentős hányadával.

A vizsgált elit kétnyelvű tanulók nyelvekkel kapcsolatos attitűdjei kapcsán érdemes kitérnünk a szülők attitűdjeire is, utóbbi ugyanis erősen befolyásolhatja a diákok vélekedését, motivációját. A külföldi diákok szülei arra a kérdésre, hogy miért ebbe az intézménybe íratják be gyermeküket, első helyen említik az oktatás nyelvét mint indo-

kot. Ugyancsak pozitívumként emelik ki, hogy az intézményben tanuló diákok etnikai összetétele vegyes, s ezt garanciának érzik arra, hogy gyermekük befogadó közösségre talál az iskolában. Harmadrészt említik, hogy a magyar iskolarendszer erőssége, és köztudottan jó minősége miatt választják iskolánkat. A külföldi szülő tehát olyan iskolát keres, ahol a magyarul nem beszélő gyermeke elboldogul, ahol befogadják és elfogadják, ahova más külföldi gyermek is jár, valamint ahol a magyar iskolarendszer részeként tradicionálisan minőségi képzést kap. Ilyenformán nem meglepő, hogy a tanulók 56%-a szerint szüleinek nagyon fontos, 38%-a szerint fontos, hogy nyelveket tanuljanak, a magyar nyelv tanulása pedig a szülők 32%-nak nagyon fontos, 50%-nak pedig fontos.

A tanult nyelvek használatát illetően már említettem, hogy iskolai környezetben szinte minden diák angolul kommunikál. Nemcsak a tanórákon, hanem azokon kívül is angolul folynak az interakciók, csupán az iskolában nagy számban tanuló kínaiak kommunikálnak egymás közt gyakran kínaiul, a közösségi nyelvhasználati normák tudatában ellenben ők is angolra váltanak, ha a kommunikációs helyzet megkívánja. A kódváltás e közösségben való megnyilvánulásának vizsgálata nem feladata dolgozatomnak, ám mindenképp hasznos lenne egy a témában folytatott jövőbeli kutatás.

Az iskolában tehát uralkodó nyelv az angol, azonban előfordul, hogy a külföldi tanuló magyar barátaikkal, társaikkal megpróbálnak magyar nyelven kommunikálni. A megkérdezettek elmondása alapján ezek az interakciók általában néhány szóban merülnek ki, de többen megjegyezték, hogy a magyarok néha tanítgatják őket magyar szavakra. Ezekhez a situációkhoz szinte kivétel nélkül pozitív attitűd párosul a külföldi diákokban.

Arra a kérdésemre, hogy milyen nyelven kommunikálnak az iskolán kívül, többnyire azt a választ kaptam, hogy helyzetfüggő. Ha iskolás társaikkal sétálnak az utcán, vagy elmennek szórakozni, akkor mindig angolul beszélnek. A boltokban nagyjából fele-fele arányban kommunikálnak angolul és magyarul az eladókkal, ám ezekben a situációkban többnyire egy-egy szót használnak. A magyar kultúrkörnyezetben létrejövő, iskolán kívüli tevékenységek után érdeklődve kifejtették, hogy a tanítás után szinte minden nap egyenesen haza mennek, vásárolni is szüleik járnak el rendszeresen, kapcsolatot általában nem teremtenek magyar személlyel, vagy ha igen, akkor angol nyelven. Otthoni környezetben a válaszadók 85%-a kizárólag az anyanyelvén kommunikál, további 10% használja az anyanyelvén kívül az angolt is, a maradék 5% az anyanyelven kívül egyéb nyelveket használ. Általánosan megfigyelhető a vizsgált személyek esetében, hogy a magyar nyelvet az iskolai magyar nyelvi tanórán kívül jóformán sehol nem használják, a magyarországi kultúrkörnyezet nyelvi szempontból kiaknázatlan, csupán kontextust ad számukra.

A magyar kultúra közvetítése az intézményben leghansúlyosabban egyértelműen a magyar nyelvi órán zajlik, közvetlenül mellette kell megemlíteni a történelem órát. A diákok ugyanis a magyar nemzeti alaptanterv szerint tanulják a történelmet is, tehát nagy hangsúlyt kap az oktatásban a magyar történelem. A megkérdezettek több mint 65%-a fűz a tárgyhöz erősen negatív érzelmeket, megítélésük szerint semmi értelme nincs megtanulniuk a magyar királyok nevét vagy épp tisztába lenniük uralkodásuk jellemzőivel. Érthetőnek tartom ezt az elutasítást, gyakran a magyar állampolgárságú

magyar tanulók is hasonlóan vélekednek a történelem eme szeletéről. A magyarországi idegen nyelvű tanulónak azonban szükséges betekinteniük a magyar történelembe is, inkább az arányokon és módszereken kell változtatni. Az alternatív módszereknek kellene dominálniuk a magyar történelem tanításában, és talán a követelményeket is a minimumra érdemes csökkenteni. Érdekes módon a magyar történelem kapcsán jelentkező elutasító attitűd nem jelenik meg a magyar irodalom tanulásánál, ebben közre játszhat az a körülmény is, hogy a magyar verseket mindig angol fordításokon keresztül ismerik meg.

4.4. Konklúzió

A attitűdvizsgálat legfontosabb eredményeit összefoglalva megállapítható, hogy (1) az intézményben tanuló diákok a jövőjüket általában nem Magyarországon képzelik el, ami jelentősen befolyásolhatja magyar nyelvi motiváltságukat, (2) a magyar nyelv tanulását ellenben nagy arányban tartják fontosnak, első hipotézisemet tehát a kutatás alapján nem tudom igazolni. (3) A diákok értékrendjében a magyar nyelvet megelőzi az angol és az anyanyelv, a több mint három nyelven beszélő tanulók esetében viszont stabilan a harmadik helyen említendő. (4) Magyar nyelvi attitűdjeik nagyfokú összhangot mutatnak szüleik attitűdjével. (5) A magyar nyelvi motiváció a magyarországi tartózkodásuk előrehaladtával egyre nagyobb, a gimnáziumi évek végén kissé csökken. (6) A magyar nyelvet az iskolai tanítási órán kívül jóformán egyáltalán nem használják, a magyarországi környezet csupán a kontextust adja, második hipotézisemet, miszerint a külföldi tanuló alulmotiváltsága az egyén és a magyar kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg leginkább, bizonyítottnak tekintem. (7) Átgondolásra, illetve további vizsgálatokra szorulna a magyar történelem tanításának megjelenése a külföldi diákok oktatásában.

5. Módszertani megoldások és egy rendhagyó óra

Mivel a külföldi diákok nagyobb része nem Magyarországon képzei el jövőjét, esetükben az instrumentális motiváció túlsúlyával kell számolnunk. A tanult idegen nyelven elért sikerek pedig erősíthetik a szóban forgó nyelv iránti pozitív attitűdöket, ezáltal motiválhatják a tanulót, hogy még magasabb szinten sajátítsa el a nyelvet. Az egyik legfontosabb feladatnak tehát azt tartom, hogy *a tanítási órán és azon kívül sikerélmény alapú és élményközpontú oktatás* valósuljon meg. Ehhez persze a tanári személyiségnek is megfelelőnek kell lennie.

5.1. Tanári attitűd és módszertan

„A pedagógusi gyakorlat legfontosabb tényezője minden bizonnyal a tanár személyisége” írja Klein Sándor (2002: 178). A nyelvtanár személyiségére vonatkozó kutatások

sora hosszú (lásd például Gaiy 1997, Bárdos 2000), a magyar mint idegen nyelv tanárnak egyszerre kell polihisztnak és showman-nek, tudósnek és jó színésznek stb. lennie, e tulajdonságoknak pedig az általam vizsgált tanulók tanításában még hangsúlyosabban kell jelen lennie. Egy autokrata tanári személyiség erős ellenállást válthat ki a diákokban, míg a demokratikus személyiség, mely megengedőbb, elnézőbb attitűddel párosul, s aki *nem minden áron* akarja leadni a tanítási anyagot, látványos eredményekre képes a motiváció növelésében. E tanárnak szeretnie kell országát, kultúráját és nyelvét, mely szeretetnek feltétlenül meg kell nyilvánulnia a tanórán. Könnyebben teljesíthető, nagyobb súlyban játékos feladatokat érdemes használni a tanítási órán, melyek során megtapasztalhatják a siker ízét.

Kutatásomban alátámasztottam, hogy a motivációs problémák gyökere a külföldi tanulók és a kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg. A tanórán ezért a kommunikatív nyelvvoktatásban megszokott gyakorlathoz képest is nagyobb számban kell szituációs feladatoknak szerepelniük. Ezek a feladatok elősegítik, hogy az iskola falain kívül ne kerüljenek el olyan szituációkat, melyekben a magyar nyelvet kell használniuk. Ilyen szituációk esetükben elsősorban előfordulhatnak: a *boltban*, *szórakozóhelyen*, *buszmegállóban*, a tanórán gyakorolt szituációkban tehát ezeknek a helyszíneknek kell adni a kontextust.

A kommunikatív módszer nem az egyetlen, amit sikeresen lehet használni az intézményben. A középiskola rendkívül jól felszerelt, négy terem is van, ahol megfelelő technikai eszközök vannak ahhoz, hogy az audiovizuális módszert sikeresen alkalmazhassuk. A kivetítők, interaktív- és okostáblák, valamint a hozzájuk kapcsolódó számítógépes (internetes) összeköttetés kiváló lehetőséggel szolgál, az internethez szokott diákok közelebb érzik magukhoz a metódusokat, ha például az interneten böngészve találunk egy képet, amit használhatunk. E módszer azonban nem ad hoc használható eredményesen. Komoly előzetes felkészülést igényel a tanár részéről, és a kiegészítő anyagokat is mind az oktatónak kell elkészítenie. Szépen lehet használni a különböző kultúrkörnyezetből érkező tanulók saját élőhelyét bemutatva, mely mindig figyelmet és plusz motivációt jelent a feleknek, olyan kontextust lehet így teremteni, melyben szívesen végzik el a szemantizációt a diákok.

Tanításuk során elengedhetetlen a rendhagyó órák tartása. Ilyen alternatív óra kezei közt érdemes bevonunk a gimnázium magyar tanulóit, akikkel – ahogy a vizsgálatból kiderült – néha hajlamosak magyar nyelven kommunikálni. Eme interakciók jövőbeni számának növelése érdekében célunk, hogy olyan helyzeteket generáljunk a magyar mint idegen nyelv tanórán, amelyben a külföldi és magyar tanulók együtt oldanak meg feladatokat, megtapasztalják a társsal magyar nyelven folytatott kommunikáció izgalmas aspektusait, az együtt tanulás, illetve az egymást tanítás érzését. E rendhagyó tanóra alkalmas lenne arra, hogy az iskola falain belül, vagy azon kívül is folytatódjanak ezek a nyelvi-nyelvtanulási szempontból igen hasznos interakciók.

Távol a megszokott szociokulturális környezettől élnek mindennapjaikat a tanulók, gyakran honvágyat éreznek, tehát lehetőséget kell teremteni, hogy országukkal kapcsolatos prezentációkat tartsanak magyar nyelven, de az angol nyelvű prezentációhoz

kapcsolódó magyar nyelvi feladatsorok kitöltése, a témához kapcsolható lexika tanítása és bővítése is hasznosnak ígérkezik. A migráció kezdeti szakaszában gyakran kialakuló „kulturális sokk” ilyen tevékenységekkel csökkenthető, azt az érzést erősíti a tanulóban, hogy befogadó közösségre találtak Magyarországon, mely nem akarja kizárólag saját nyelvét és kultúráját ráerőszakolni a vendég vagy bevándorló külföldi egyénre.

A külföldi tanulók és a magyar szociokulturális környezet közti távolság csökkentése érdekében fontosnak látom, hogy olyan tanórákon vegyenek részt, ami nem az intézményben zajlik, hanem magában a környezetben. Az alábbiakban egy iskolán kívül, egy CBA üzletben és az utcán megtartott órát fogok bemutatni, amit nagyjából A2 szintű diákoknak tartottam. A csoport létszáma 8 fő, az órán 7 fő vett részt.

5.2. Rendhagyó óra

A diákok előzetesen nem kaptak értesítést a rendhagyó óráról. A tanóra előtt, már a szünetben megkértem őket, hogy pakolják össze iskolás holmijukat, és öltözzenek fel, mert az órát máshol fogjuk megtartani. E hírt általános értetlenkedés, döbbenet és tetszés fogadta. Első utunk a közeli élelmiszerüzlethez vezetett. Az oda vezető séta közben rámutattam néhány tárgyra, amit felszólítás után meg kellett nevezniük (Az mi-csoda? *Az egy lámpa.*; Milyen színű a kuka? *Zöld színű.*) A ráhangolás után megérkeztünk az üzlet mellé, ahol közöltem az első feladatot.

1. *Az élelmiszerüzletben.* Elsőként említettem meg, hogy mivel a tananyagban már volt szó az ételekről, gyümölcsökről, zöldségekről és fűszerekről, most megnézzük, hogy mit lehet venni egy élelmiszerüzletben. Amikor beértünk, egy alkalmas helyen megállva először szemügyre vettük, hogy az üzletben milyen módon vannak elhelyezve a különböző termékek (*Hátul vannak a pékáruk. Ott vannak az üdítők. Itt vannak a konzervek.*). A diákoknak ekkor is kérdésekre kellett válaszolniuk. Ahogy sétálgattunk az üzletben, különböző termékekre mutattam rá, amiket magyarul kellett megnevezniük – ha nem tudták a választ, természetesen én árultam el, amit nem kellett lejegyezniük, csupán arra kértem őket, próbálják memorizálni. Ez után kijelenttem, hogy délután főzni fogok, és nekik kell megvenniük a hozzávalókat. Cetliket vettem elő, amikre a hozzávalók voltak felírva, majd húztak egyet, s arra kértem őket, hogy keressék meg a cetlin szereplő hozzávalót. A keresés alatt körbejártam az üzletet, és ha kellett, segítettem a választásban, valamint különböző információkkal láttam el őket az adott hozzávalót illetően. Amikor mindenki elvégezte a rá bízott feladatot, újra összegyűltünk, és megkértem őket, hogy álljanak be az egyik pénztárhoz. Pénzt vettem elő, és odaadtam a sorban legelől álló tanulónak, és megkértem, hogy amikor sorra kerül, az előzetes gyakorlásoknak megfelelően viselkedjen, tehát köszönjön, és a szituációnak megfelelően használja az „*Ezeket kérem szépen*”, „*Nem kérek mást, köszönöm*”, „*Van ap-róm*”, „*Nagy címletben fizetek*” példamondatokat. A sorban első diák amint megkapta a visszajárót, továbbadta a sorban utána állónak, aki azzal fizetett. A folyamat végén az üzlet előtt gyűltünk össze, és megbeszéltük a tapasztalatokat, megdicsértem őket, egy-két hiányosságot említettem, ha szükség volt rá.

2. Az *utcán*. A következő feladat ismertetése előtt elmeséltem, hogy gyakran nem tudom a városban, hogy mit hol talállok, így előfordul, hogy megkérek az utcán embereket, hogy segítsenek. Erre azért volt szükség, hogy ne érezzék kellemetlenül magukat egy ilyen szituációban, s még inkább, hogy ne erősödjön magukban a kívülálló attitűd, hogy azt érezzék, ez a magyar állampolgároknak is természetes helyzet. Megkértem őket, hogy soroljanak fel annyi teret, körteret vagy körutat Budapesten, ahányat ismernek. Összeszedtük a legfontosabbakat, ezek után kijelentettem, hogy segítséget kell kérniük az utca emberétől, kérdezzék meg, hogy merre van az imént felsorolt helyek egyike. Átismételtük, hogy milyen információk, mondatok hangozhatnak el a szituációban, milyen köszönési formát használunk fiatal és idősebb személyek esetében, kicsit gyakoroltak egymás közt a tanulók. Az első interakciót példaként együtt, csoportosan teremtettük meg, ahol én szólítottam meg az illetőt, aki készségesen válaszolt, ezután megkérdeztem a diákokat, hogy értették-e, mire megközelítőleg helyesen lefordították angolra. Ezt követően útjukra engedtem őket azzal a kéréssel, hogy az utcaszakszon maradván kérjenek segítséget valakitől, hallgassák meg a választ, majd mesélik el nekem, hogy milyen információkat hallottak. A feladatot mindannyian meg tudták oldani az óra végéig, amikor megdicsértem őket, kiosztottam a házi feladatot (*Írj 7 angol mondatot arról, hogy mi történt az órán! Írd le magyarul a párbeszédet az emberrel, akivel beszéltél!*), és elengedtem őket.

5.3. Tapasztalatok összegzése

A tanulókon a rendhagyó óra alatt végig izgatottság látszott, jókedvűek voltak, és kisebb vonakodások után mind készségesen elvégezték a rájuk bízott feladatot. Az élelmiszerüzletben egy esetben egy arra járó vásárló is segítséget nyújtott az egyik diáknak. Az utcán egy bátortalanabb tanulóm nem akart megszólítani senkit, miután egy kiválasztott járókelő köszönésére szó nélkül továbbállt. A csoport együttes erővel próbálta biztatni az eset után, hangsúlyozva, hogy más nem fog így viselkedni, végül együtt mentünk oda valakihez, így a sikerélményt ő is megtapasztalta.

6. Összegzés

Az eltérő oktatási helyzetekben tevékenykedő magyar mint idegen nyelv tanárnak feltétlenül idomulnia kell a körülményekhez. Az oktatás pszichés aspektusai a tanulót és tanárt egyaránt érintik és befolyásolják, a tanár feladata pedig kétirányú: egyrészt saját érzéseit az oktatást leginkább elősegítendő módon kell szabályoznia, másrészt ismernie kell, és tekintetbe kell vennie a tanulóknak lejátszódó folyamatokat. Az általam vizsgált közösséget hosszabb intervallumon keresztül tudjuk nyomon követni, így módunkban áll aszerint meghatározni az oktatási stratégiát, amellyel a leghatékonyabbak lehetünk.

A külföldi tanulók magyarnyelv-tanulására instrumentális motiváció jellemző, e motiváció növelése érdekében (1) sikerélmény alapú és élményközpontú oktatást kell

megvalósítanunk, (2) csökkentenünk kell a tanulást gátló tényezőként megjelenhető „kulturális sokkot” anyaállamunkkal kapcsolatos feladatok alkalmazásával, (3) csökkentenünk kell a tanuló és magyar környezete közötti távolságot. Utóbbit megtehetjük (a) szituációs játékok gyakori alkalmazásával, (b) a magyar tanulók bevonásával az oktatás egyes fázisaiba és (c) rendhagyó óra keretein belül az iskola falain túl, olyan magyar nyelvi környezetben, ahol a mindennapokban is lehetőségük nyílik magyarul kommunikálni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha, Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései – Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Giay Béla 1997. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Grosjean, Francois 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Mass., Harvard UP, Cambridge.
- Gumperz, John. 1968. The Speech Community. in Duranti. *Linguistic Anthropology* 1, 66–73.
- Gumperz, John J. 1975. [1962.] A nyelvi közösségek típusai. Ford. Kenesei István. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Karmacs Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Poliprint, Ungvár.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Sándor 2002. *Gyermekek központú iskola*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Lanstyák István 1993. Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. *Irodalmi Szemle* 36/3: 58–70 és 4: 64–74. (Kötetben: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.) 1998. *Nyelvmentés és nyelvárulás*. 74–101., Osiris Kiadó, Budapest.)
- Navracsics Judit 2000. *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Navracsics Judit 2010. *Egyéni kétnyelvűség* (Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 3.). Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

Schmidt Ildikó¹

MIGRÁNS GYEREKEK BEISKOLÁZÁSÁNAK GYAKORLATA CSOPORTOS ESETTANULMÁNYON KERESZTÜL

Abstract

The study is based on a survey in which heads of Hungarian public education institutions reflected on how children with an immigrant background are schooled. Originally meant to be a single case study, the survey soon turned into a multiple case study which therefore has a broader perspective on experience and reflects current practice in Hungarian schools. In addition to my observations about the schooling process and the presentation of the regulatory environment, the study also proposes a more elaborate system which, due to its practical nature, is hoped to be considered for application by the schools concerned.

Keywords: *multiple case study, migrant children, schooling, public education*

Kulcsszavak: *csoportos esettanulmány, migráns gyerekek, beiskolázás, közoktatás*

1. Bevezetés

A bevezetőben szeretnék hálás köszönetet mondani Dudás Rita kolléganőmnek, akivel eredetileg együtt terveztük e dolgozat megírását. Engem azonban a téma mélyebb feldolgozása arra készítetett, hogy megkérdezzek más, a témában járatos, a munka gyakorlati oldalát jól ismerő további kollégákat. Így jelen írás a közös munkából nőtte ki magát és egy eset bemutatását immár szélesebb tapasztalati perspektívába, vagyis a jelenlegi iskolai szcénában működő gyakorlatba helyezte. A kutatás során más oktatási intézmények vezetői is forrásként szolgáltak, akiket szintén nagy köszönet illet idejük, őszinteségük, lényeglátásuk és szaktudásuk megosztásáért.

¹ Schmidt Ildikó a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, az ICCR-Budapest Alapítvány és a Deutsche Schule munkatársa; schmidtildi@yahoo.com

2. Kutatási módszer

A csoportos esettanulmány mint műfaj az antropológiai nyelvészetből (Bickerton 1976, Jourdan 1991), majd az etnográfából (Nunan–Bailey 2009, 191) nőtte ki magát. Az etnografikus kutatási modellben a kutató hosszú távú megfigyeléseket tesz, és a kutatási alany fejlődését egymástól időben távol elhelyezkedő végpontok között figyeli meg. Az alany itt lehet egy személy, egy mikroközösség, de akár egy teljes intézmény is. Abban az esetben, ha egy esetre koncentrálnak a megfigyelés, akkor szerencsésnek kell lennie abból a szempontból, hogy az alany nem tűnik el, vagyis nem szűnik meg vele a kapcsolat, nem áll el attól a szándékától, hogy a kutatás alanya legyen, továbbá nem változik a közösség mértéke oly mértékben, hogy az már lehetetlenné teszi az azonos csoport definícióját. Ugyanakkor a nehézség az egy esettanulmányműfajával az – ha úgy tetszik a kritikája –, hogy nem vonható le messzemenő, univerzális következtetés belőle.

Így alakult át az idők folyamán a 60-as évektől, az etnográfák hőkorszakától a 90-es évekre az úgynevezett 'multiple case studies' vagyis csoportos esettanulmányokká (szerzői fordítás) (Mitchell–Myles 2004:223). Ebben az esetben tipizált esettanulmányokról van szó, amikor a kutató egy hipotetikus esetrendszert állít fel, majd hipotetikus kapcsolódó alanyokat keres hozzá. Jogosan merül fel a kérdés, hogy miért teszi ezt a kutató, s milyen mértékben látja bele a saját hipotézisét a tipizáláson keresztül a vizsgálati rendszerbe. Az empirikus kutatók mindannyian tudják, hogy a kutatási téma, a mindennapi gyakorlatban rajzolódik ki. Így ebből felállítható egy valid hipotézis rendszer, amely egy néhány éves longitudinális megfigyeléssel, immáron a konkrétumra fókuszálva bizonyítható. Talán szarkasztikusan hangzik a 'néhány év', de a gyakorlatban ténylegesen ez történik: évek alatt kritályosodik ki, hogy valójában igaz-e az alapkérdésfelvetés. Ezután már nem merül fel problémaként, hogy univerzális-e az eredmény, publikálható-e a tipizálás, és származtathatók-e belőle további következtetések és gyakorlatok.

3. Beiskolázás

A beiskolázás folyamata alatt az iskolával való első kapcsolatba lépést értem, és a fogalmat kiterjesztem az első iskolai félév végéig. Ennek oka az, hogy a magyar első nyelvű gyerekek esetében egyértelmű, hogy az iskolát az életkoruknak megfelelő évfolyamon kezdik meg, mivel a korábban folytatott tanulmányaikat vagy óvodai részvételüket – adott esetben iskolaérettségüket – Magyarországon kiállított dokumentumokkal tudják igazolni.

Ugyanakkor a Magyarországra újonnan érkezett migráns gyerekek nem feltétlenül tudják a származási országok által kiállított dokumentumokat bemutatni, vagy nyelvi akadályok miatt azt a magyar iskolavezetés nem tudja értelmezni. Így amikor iskolai felvételüket kérik, az iskola határkörébe kerül annak megítélése, hogy melyik évfolyamon kezdhetik meg tanulmányaikat.

További nehézség, hogy ugyan megjelenik a törvényszövegben, hogy az oktatásért felelős miniszter a migráns gyerekek óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § (8)), gyakorlatilag semmilyen konkrét szabályozás, még az ajánlás szintjén sem segíti az iskolákat abban, hogy irányt mutatna arra vonatkozóan, hogy pontosan mi az elvárás az iskola vezetésétől a migráns tanulók felvételekor. Marad tehát a már bevett, a gyakorlatban használt beiskolázási metódus, amelyet az általam felvett interjúk alapján mutatok be. Az ezekből kirajzolódó kép jól ábrázolja azt a folyamatot, amelyet általánosságban az iskolák alkalmaznak. Nem mondható ki egyértelműen, hogy mindenhol ez a gyakorlat van életben, viszont valószínűsíthető, hogy hasonló módon történik a felvétel, mivel a bemutatásra kerülő példákban jól látszik, hogy a pedagógiai tapasztalatok diktálják a fennálló mechanizmusokat.

A tanulmányban a jelenlegi megfigyeléseken túl javaslatot teszek egy elaboráltabb rendszer alkalmazási lehetőségeire és számítok arra, hogy gyakorlati jellegéből fakadóan talán megfontolásra kerül az érintett iskolák körében is.

4. A jogi háttér

Magyarországon a közoktatásba belépők jogi szabályozását a *2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről* látja el. E törvény 51. *Nemzetközi vonatkozású rendelkezések* része alapján kezdhetik meg a tanulók a köznevelésbe való belépést.

A Magyarországon tartózkodó nem magyar állampolgár jogosult az óvodai nevelést, a kollégiumi ellátást, a pedagógiai szakszolgáltatásokat, továbbá - ha a magyar jog szerinti tanköteles kort eléri - az iskolai nevelést-oktatást a tankötelezettség fennállása, továbbá a tankötelezettség ideje alatt megkezdett és a tankötelezettség megszűnése után folytatott tanulmányok alatt a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel igénybe venni (Nkt. 92. § (3)). A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (Nkt. 45. § (2)). A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnek a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt (Nkt. 45. § (3)).

A nem magyar állampolgár kiskorú akkor válik óvodai ellátásra jogosulttá, továbbá akkor tanköteles Magyarországon, ha a menedékjogról szóló törvény rendelkezései szerint a magyar állampolgárokkal azonos jogok illetik meg (Nkt. 92. § (1) a); ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (1) c); ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (5)); ha az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én hatályba lépett irány-

elve az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (Nkt. 92. § (1) b); ha a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, a meghívólevelében meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (Nkt. 92. § (6)).

Az a nem magyar állampolgár, aki nem tartozik a fentebb leírt kategóriák hatálya alá – ha nemzetközi szerződés vagy jogszabály másképpen nem rendelkezik –, az óvodai, iskolai és kollégiumi ellátásért, továbbá a pedagógiai szakszolgálat igénybevételeért díjat fizet. A díj nem haladhatja meg a szakmai feladatra jutó folyó kiadások egy tanulóra jutó hányadát. A köznevelési intézmény vezetője a díjat a fenntartó által meghatározott szabályok alapján csökkentheti vagy elengedheti (Nkt. 92. § (7)).

A gyermek beiskolázásakor a feltételek meglétét a tanuló nevelési-oktatási intézménybe történő felvételénél igazolni kell (Nkt. 92. § (2)). A köznevelés igénybevételeére jogosultak az elismerés iránti kérelem benyújtásától kezdődően gyakorolhatják a törvény által meghatározott jogokat (Nkt. 92. § (4)). A külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt. Ha a beszámítás kérdésében az iskola igazgatója nem tud dönteni, akkor be kell szereznie az oktatásért felelős miniszter, szakképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter véleményét (Nkt. 92. § (9)). A leírt tanulói csoportok óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatásához az oktatásért felelős miniszter nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § (8)).

5. Az esettanulmány

5.1. Az esettanulmány színtere

Az általam vizsgált iskolák Budapesten működő oktatási intézmények. Mindenhol nagyobb számban vannak migráns háttérű gyerekek, ez osztályonként néhány gyereket jelent. Az iskolák sikeresnek mondhatók abban az értelemben, hogy a migráns szülők egymástól informálódnak arról, melyik iskolákba írássák be gyermekeiket. Így arra következtethetünk, hogy a szülői szociális kapcsolati hálón keresztül áramló információk az iskolák eredményességét jelzik. Alapvetően két iskolatípus jelenik meg: a magyar egynyelvű és a magyar-angol kéttannyelvű intézmények. A migráns szülők és a pedagógusi vélemény szerint, a migráns gyerekeknek könnyebb az angol tannyelvű iskolákba beilleszkedniük, mivel angolul valamennyire tudnak érkezésük pillanatában, továbbá az angolra nagyobb szükségük lesz amennyiben továbbvándorolnak Magyarországról. Ugyanakkor izgalmas az, hogy a legtöbb gyerek végül is az iskolákban marad, és nem utaznak tovább, így kérdéses, hogyan tudnak érvényesülni a későbbiekben, adott esetben az iskola befejezése után hiányos vagy nem létező magyar nyelvtudással

a magyar mindennapokban. Hozzá tartozik persze, hogy a beiratkozás pillanatában ezt nehéz mérlegelnie mind a szülőknek, mind az iskolát képviselő pedagógusoknak.

5.2. A beiratkozás folyamata

A beiratkozás során az első lépés, hogy a szülő felveszi az iskolával a kapcsolatot. Ezt az előbbiekben leírtak szerint többnyire megelőzi egy másik szülővel az iskoláról folytatott informális tájékozódás. A szülők általában családtaggal, baráttal vagy ismerőssel érkeznek a felvételre, akik tolmácsolnak. Ez önmagában megnehezíti a felvételi beszélgetést, mert gyakran nem lehet eldönteni, hogy a közvetítő pontosan fordít-e, mennyire vonja be a saját, ilyen típusú beszélgetésekből származó tapasztalatait a fordításba. Másik bevett forma, hogy azok a bevándorlók, akik már részt vesznek valamilyen integrációs programban – ők főként nemzetközi védelem alatt állók –, valamely civil szervezet képviselőjének segítségével lépnek kapcsolatba az iskolákkal. Ez korábban a Református Menekült Misszió által működtetett lakhatási programokon, illetve a migráns tanodán keresztül szerveződött (Ottucsák 2016). Az integrációs ellátásokat szervező másik nagy szervezet, a Menedék Egyesület is jelentős részt vállal e munka terén szociális munkásainak bevonásával. E második esetben kulturális mediátorok segítik a migránsokat a magyar rendszerben való eligazodásban, és fontos előny még, hogy a mediátorok beszélik ügyfeleik nyelvét, így kívülállóságuk, szakértelmük és nyelvi kompetenciájuk elősegíti az optimális beiratkozás feltételeinek elérését.

Az iskolaigazgatóval és a magyar vagy kéttannyelvű oktatási programok felelőseivel folytatott beszélgetés során a szülőket tájékoztatják az intézmény működéséről, a magyar mint idegen nyelv tanításáról. Elbeszélgetnek a gyerek családjáról, a gyerek korábbi iskolázottságáról, arról, hogy milyen nyelven beszél. Amennyiben a leendő tanuló magyarul egyáltalán nem beszél, viszont angolul valamennyire igen, akkor rendszerint – ha az iskolában működik ilyen – az angol-magyar kéttannyelvű ágra sorolják be. Ekkor a gyerek nyelvtudásának szintfelmérése nem történik meg, csak a szülők állításai alapján döntenek a megfelelő helyről.

Azon gyerekek esetében, akik nem beszélnek magyarul és az iskolában nincs angol nyelvű program, bevett szokás, hogy a gyerekeket a magyar nyelvtudásuk hiánya miatt automatikusan az életkoruknak megfelelő évfolyamhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba teszik (Schmidt 2014a). Az alacsonyabb osztályba sorolás nyíltan ki nem mondott másik oka lehet, hogy az adott évfolyamon nincs hely az osztályban. További lehetőség, hogy azokban az iskolákban, ahol van művészeti vagy dráma tagozat, ott a magyarul nem beszélő gyerekeket ide sorolják, mondván, hogy a művészeti képzésen keresztül könnyebben elsajátítják a magyar nyelvet, valamint itt a szaktárgyi oktatás kevésbé jelentős. Ezen állítások tényleges voltát nem bizonyítják konkrét tények, de olybá tűnik, hogy ez az elgondolás valamiért mégis tartja magát az iskolákban.

A tagozat és az osztály kiválasztása után a szülők és immáron a gyerek is találkozik az osztályfőnökével. Bemutatkoznak és megpróbálnak kommunikációs kapcsolatba lépni egymással. Minden egyes interjúban nagy jelentőséget tulajdonítanak annak,

hogy az osztályfőnök kapcsolódni tudjon a gyerekhez valamilyen módon. Ugyanakkor mindig elhangzik, hogy a nyelvi akadályok komoly nehézséget jelentenek ennek megvalósulásában. Osztályfőnökökkel nem volt módom e kutatás keretein belül beszélni, de egy korábbi kérdőíves vizsgálatban résztvevő (Menedék 2013, Schmidt 2014b) tanárok közül azok, akiknek az osztályába jártak bevándorló tanulók megerősítették a mostani, az igazgatóktól származó állításokat. Együttal az osztályfőnök tájékoztatja a gyereket és a szüleit az iskola házirendjéről és a szokásokról, a tantárgyakról, a tankönyvekről, a felszerelésekről, az órarendről, az étkezési lehetőségekről, a napközi – a délutáni tanulószoba rendszeréről. Megmutatja az osztálytermet, és lehetőség szerint az osztályt is bemutatja.

Az adminisztratív oldalon az iskolatitkár átnézi a gyerekre vonatkozó dokumentumokat: a személyazonosságát igazoló okmányt, a születési anyakönyvi kivonatot, a státuszát igazoló okmányokat, a korábbi iskolai bizonyítványait, az oltási könyvet. Ezek alapján megtörténik a hivatalos beiskolázás és a diákigazolvány ügyintézése.

5.3. Szintfelmérés, csoportba sorolás és a tanítás sajátosságai

Az iskolaév megkezdésekor – volt, ahol már az előző iskolaév végén – a tanuló találkozik a magyar mint idegen nyelv tanárral (MID-tanár), aki felméri magyar nyelvtudását. A felmérés alapja egy kötetlen beszélgetés, ami alapján a tanár csoportba sorolja a diákokat. Az alsó és a felső tagozat minden szinten külön tanul, így van alsós kezdő és középhaladó szint, és ahol több migráns gyerek van, ott haladó csoportot is szerveznek. A felső tagozaton általában kezdő és középhaladó csoport van, illetve ha nincs kezdő, akkor van kezdő-haladó szint. Ezek az elnevezések az iskolákból származó megnevezések, nem sikerült megtudnom, hogy a Közös Európai Referenciaszintek mely szintjeihez mely iskolai szintek tartoznak.

A gyerekek az egyes csoportokba sorolás után elkezdik a tanulást. Az első néhány órán kiderül, hogy ténylegesen mennyit tudnak, így még változhat a csoportbeosztás. Az első félévben további szintek közötti mozgásra van lehetőség, annak függvényében, milyen gyorsan haladnak a nyelvtanulásban a gyerekek. Konszenzus látszik abban, hogy a teljesen kezdő csoportba a ténylegesen magyarul nem tudók és a 'kicsit' tudók kerülnek. Ez alatt a 'kicsi' alatt a bemutatkozást, néhány nyelvtani szerkezet ismeretét és a szűk alapszókincset értik. A csoportok közötti átjárás nem kötött tesztekhez, a tanárok saját megítélésén múlik, mikor érzik úgy, hogy a diáknak csoportot kellene váltania. Külön nehézséget okoz az év közben érkező tanulók felvétele, mert ők majd mindannyian kezdők, és bekerülhetnek egy már nem teljesen kezdő csoportba, ahol az ott tanulók akár már fél éve tanulnak magyarul. Ilyenkor a tanárok külön próbálnak foglalkozni az újonnan érkezettekkel, megtanítva a legalapvetőbb szókincset és nyelvtani struktúrákat, aztán egyszerűen besorolódnak a kezdő csoportba, és valahogy megpróbálnak elboldogulni a tananyaggal. A MID órákra járó alsó tagozatosok általában nem járnak magyar anyanyelvi órára, a felső tagozatosok pedig valamilyen szaktárgyi óra helyett tanulják a magyar nyelvet.

A MID-tanárok között vannak MID végzettségű kollégák, de többnyire tanító vagy magyar nyelv- és irodalom szakos tanári diplomával rendelkezők tanítják a tárgyat.

Tananyag tekintetében nagy a változatosság. Sok helyen tanítják a *Kiliki a földön* című tankönyvsorozatot (Varga et al. 2006, Gróf et al. 2010), de vannak ahol saját anyagot használnak, ez általában többféle nyelvkönyvből a tanár által összeválogatott tananyag. A rendszerszerű tananyagfelosztás a tankönyvet használóknál adott, más tanárok esetében pedig az egyéni tapasztalatokra hagyatkozva haladnak a tananyaggal. A MID órákon megjelenik a szaktárgyi szókincs is, de csak korlátozott formában, mivel nem egyértelmű, kinek kellene ezt megtanítani a tanulóknak: a szaktanároknak vagy a MID-tanároknak (Hlavay 2016).

6. Ajánlások

A kutatási eredmények jól mutatják, hogy kialakult egy iskolákban alkalmazott gyakorlat, ami annak ellenére, hogy nem közös munka, és nem törvényi szabályozás hozott létre, mégis sok hasonlóságot mutat. A feladat tehát a már meglévő gyakorlat finomítása, segítségnyújtás a már működő folyamat egyes részeinek újragondolásában, kiegészítésében.

A beiratkozás során mindenképpen mérlegelni kellene, hogy mennyire szolgálja a gyerek érdekeit a magyar-angol kéttannyelvű osztályokba sorolás. A tanulóknak ez akkor lenne könnyebb, ha magas szinten beszélne angolul, legalább a mindennapi kommunikációs helyzetekben. Ebben az esetben a meglévő nyelvi alapokra lehetne építeni a tananyag feldolgozása során, viszont az iskolának tudnia kellene, hogy pontosan milyen nyelvi szintet kell elérnie a gyerekeknek ahhoz, hogy sikeresen be tudjon kapcsolódni a tanulásba.

A beiskolázás folyamatában továbbá az is látható volt, hogy az iskolaigazgatóval és az osztályfőnökkel folytatott találkozások során az életkor és a korábbi iskolai bizonyítványok megtekintésén kívül nem kerül sor szintfelmérésre. A tanuló bármilyen megelőző tudására vonatkozóan sem közvetlenül a gyerektől szereznek információt. Ebben a fázisban a magyar nyelvtudásról is csak a szülőktől származó információk alapján döntenek. Az interjúk eredményei azt mutatják, hogy nem történik írásbeli és szóbeli nyelvi szintfelmérés sem az angol nyelv, sem a magyar nyelv esetében. Ez azt jelenti, hogy a komplex nyelvi szintfelmérés (Schmidt 2014a) elemei közül a beiratkozáskor megjelenik az életkor, a korábbi iskolázottság és a család nyelvi helyzetének felületes vizsgálata. A szülők iskolázottsága, nyelvi háttere, az első nyelvi kompetencia, az anyanyelvi készségek kiépültsége, az alfabetizáltság mértéke és a magyar nyelvtudás szintjének mérése hiányzik. A felsorolt hiányzó elemek egy része pusztán kérdéssel megvalósítható, egyszerű információszerzés a családról, a szülőkről. Két oka lehet annak, hogy ez miért marad el: egyrészt a pedagógusoknak nem jut eszébe a tájékozódás, másrészt nem érzik a fontosságát. Pedig valamennyi interjúalany említi, hogy az iskola és a pedagógusok kommunikáció és információhiányban szenvednek, ha migráns gye-

rekekről van szó. Latolgatják, hogy vajon miért nem halad a tananyaggal, mi lehet az oka az alulteljesítésnek, miközben néhány jól feltett kérdésem keresztül megkapnák a választ. A szülők iskolázottsága elemi módon határozza meg a családon belül jelenlevő írásbeliség minőségét, ami kihat a gyerekek iskolai előmenetelére, mivel az alapvetően az írásbeliségben gyökerezik.

A nyelvi szintfelmérés nehézségei abból erednek, hogy nem egyértelmű, melyik csoportban mi a bemeneti és a kimeneti szint. Ennek egyszerű megoldása az lenne, hogy ki kellene választani egy tankönyvsorozatot, amit fel lehetne osztani az iskola által meghatározott szintek között. Az adott szinthez kapcsolt tankönyvrész szókészlete és nyelvtani szerkezetei megadják a szintfelmérés vázát. Természetesen ennél lehetne elaboráltabb mérőeszközöket is használni, de elemi szinten ez a legkönnyebben megvalósítható szintbesorolási módszer. A csoportok közötti a tanár szubjektív benyomásaira alapuló átmenet is keretek közé kerülne, amennyiben követi a tankönyv által meghatározott tananyag szerkezetét. Erre persze válasz lehet, hogy a tananyagok általában felnőtteknek íródnak, nehezen alkalmazhatók gyerekek körében. De még mindig jobb egy nem kifejezetten gyerekeknek szánt tananyagot tanítani, ami jól szerkesztett, követi a magyar nyelv tanulásának sajátos jellemzőit, feladatokkal ellátott, minthogy a MID-tanár a vállára veszi a teljes oktatási folyamat kialakításának felelősségét, bizonyos értelemben a gyerek későbbi iskolai sikerességének felelősségét is. Úgy gondolom, túl nagy a tét, ha számításba vesszük, hogy egy gyerek teljes iskolai karrierjét derékba törheti egy nem jól működő nyelvi integráció, melynek migráns gyerekek esetében elsődleges színtere az iskola.

Egy fontos, háttérbe szoruló terület az alfabetizálás, amit a nyelvtanuláson keresztül adottnak vesznek a MID-tanárok. Azonban egyértelműen látszik, hogy alfabetizáltság alatt kizárólag a magyar ábécé ismeretét értik, alhanyagolva az írás-olvasás-számolás procedurális készségének mérését és fejlesztését (Schmidt 2013). Mindenképpen szükséges mindkét terület vizsgálata és folyamatos fejlesztése, mivel a gyereket érő nagy nyelvi input olyan elkerülő stratégiák kiépülését eredményezheti a tanuló kognitív működésében, ami nagymértékben lelassíthatja a tananyag-elérés idejét, és gátolhatja a tudáselemek egymáshoz tapadását, elmélyülését.

Források

- Gróf A. – Szende V. – Varga Cs. – Vidéki E. 2010. *Kiliki a Földön 2.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Varga Cs. – Gróf A. – Szende V. – Vidéki E. 2006. *Kiliki a Földön 1.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV×hift=20160101, 2015. szeptember 24.

Irodalom

- Baker, C. 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bickerton, D. 1976. Pidgin and creole studies. In: *Ann. Rev. Anthropol.* 5: 169–193.
- Jourdan, C. 1991. Pidgins and creoles: The blurring of categories. In: *Ann. Rev. Anthropol.* 20: 187–209.
- Mitchell, R. – Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Hodder Education and Hachette, London.
- Nunan, D – Bailey, K. M. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research*. Heinle Cengage Learning, Boston.
- Ottucsák M. 2014. Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL2* 2: 118–128.
- Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért*. 2013. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél. Kézirat.
- Schmidt I. 2013. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 88–96.
- Schmidt I. 2014a. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2: 22–33.
- Schmidt I. 2014b. Migráns háttérű tanulók magyar nyelvi fejlesztése az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanítás módszertanának tükrében. *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* 2. Konferenciaelőadás.

Mezei Orsolya¹

MENEKÜLTEK KÖZÉPISKOLAI MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA

Abstract

This study aims to present the learning opportunities of migrant children, focusing on the teaching process. A secondary school's example shows the present situation of refugees' education in Budapest. The Than Károly Eco-School, Secondary, Vocational and Technical School takes in migrant students, gives them preparatory classes and then integrates them into Hungarian classes. Their teachers work to the best of their knowledge, but they don't have the necessary experience, school-books and education tools.

The paper analyzes the content and method of teaching Hungarian as a Foreign Language. Teaching not only grammar, but also culture and traditions, too. The teacher's role is complicated because they have to teach the language and help in official paperwork, help students work through their traumas and experiences, etc. These teachers already have some ideas for a solution that improves refugees' education because they know what would be necessary to make their education more effective.

Keywords: *refugee students, teaching Hungarian as a Foreign Language in secondary school*

Kulcsszavak: *menekült tanulók, középiskolai magyar mint idegen nyelv oktatás*

1. Bevezetés

A migránsok növekvő száma új kihívások és lehetőségek elé állítja a velük kapcsolatba kerülő tanárokat. A menekültek itt-tartózkodása alatt tankötelesség érvényes a kiskorúakra, akik sokszor kísérő nélkül, egyedül érkeznek. A felnőttek is igényelnek oktatást, hiszen a munkakereséséhez a minél magasabb fokú végzettség jelent előnyt, azonban hazájukban sokszor még az általános iskola elvégzésére sem volt lehetőségük, egy részüknek pedig az érettségije hiányzik. Mindezt elsősorban magyar nyelven tudják pótolni, és a magyar nyelvű tudás szükséges az országban való boldoguláshoz is. Nehéz feladat hárul a magyar mint idegen nyelv tanárokra, illetve a többi pedagógusra is, mivel a menekültek helyzete elég speciális, amely kihat tanulásuk hatékonyságára is.

¹ Mezei Orsolya magyar mint idegen nyelv tanár; orsi.mezei@gmail.com

Dolgozatomban a menekülteket oktató magyar mint idegen nyelv tanárok tapasztalatait, a tanítás során felmerülő problémákat és megoldási lehetőségeiket vizsgálom. Egy olyan budapesti középiskola oktatási tapasztalatát szeretném bemutatni, ahol van helyük a menekülteknek, és vannak szakképzett tanárok is, akik foglalkoznak velük.²

2. A menekültek oktatásának gyakorlata

A migránsok oktatására vonatkozó jogszabályokban lefektetett követelmény az interkulturális nevelés és multikulturális szemlélet. A magyar mint idegen nyelv oktatás kereteit a magyar nyelv és irodalomórakon belüli 50–75%-ban adták meg. Ez addig érvényes, amíg a tanuló nyelvtudásához szükség van rá. Emellett iskolapszichológusi és tanulást segítő tanári felügyeletet is ajánlanak (Fleischmidt–Nyíri 2006: 26–28). A közoktatásban egyre nő a menekültek száma, legtöbbször az általános iskolai korosztályhoz tartoznak, azonban az óvodákban, szakiskolákban és középiskolában sem elhanyagolható a létszámuk. Ez utóbbi intézményben a 2011/12-es tanévben megközelítőleg kétezer diák tanult. (Schmidt 2014: 24).

A hazánkba érkező menekült gyerekek először a befogadó állomások környékén működő iskolákba kerülnek, de nem mindegyik iskola fogadja őket szívesen. Ennek oka az is lehet, hogy oktatásuk a pedagógusoktól megkülönböztetett odafigyelést és speciális felkészülést igényel. Nehézséget jelent továbbá, hogy a gyermekek nagy lelki terhekkel küzdenek: sok változással kell megbirkózniuk, fel kell dolgozniuk veszteségeiket, és hozzá kell szokniuk az új körülményekhez, elvárásokhoz. A gyerekek általában nem vettek részt a családi döntéshozatalban, hogy elhagyják szülőföldjüket, az áttelepülésnek csupán passzív elszenvedői voltak, de ennek hatásai őket is érintik: elveszíteték barátaikat, kiszakadtak megszokott környezetükből. Kulturális gyászt élnek meg, amely szimbolikus veszteséget jelent, a megszokott környezet és kapcsolatrendszer elvesztésének pszichés folyamatát. A menekülttáborokban töltött idő kezdeti szakában a szülők átmeneti gazdasági nehézségekkel küzdenek, kevésbé tudják támogatni a gyerekeket ebben a kritikus időszakban. A kulturális gyász hatással van a gyerekek mindennapjaira, ez az időszak egész életükre meghatározó, traumatikus élmény lehet. Saját kulturális rendszerükhöz való viszonyukat újra kell értékelniük; az új környezettel, a befogadó társadalom kultúrájával, szokásaival pedig valamiféle kapcsolatot kell kialakítaniuk. Az akkulturációs folyamatnak többféle végeredménye lehet: integráció, asszimiláció, marginalizáció és szegregáció. (Illés–Medgyesi 2009: 20–22).

A gyerekek iskolai sikerességét befolyásolja a szülők iskolához való viszonya, a kulturális, a nyelvi és a szociális háttér. A migránsok oktatásának nehezítő körülményei a bizonytalanság, a változások, az otthonelhagyás, a menekülés miatti zilált lelkiállapot és az átélt traumák is. A szociálisan is hátrányos helyzetű tanulóknál a sokak által meg-

² Interjúalanyok: Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola: 1_N - 1. sz. női adatközlő (1986), 2_F - 2. sz. férfi adatközlő (1988); Református Menekült Misszió: 3_F 3. sz. férfi adatközlő (1988)

oldásnak hitt osztályismétlés csak újabb problémákat generál. Ugyanilyen hatástalan a kiegészítő osztályokba való átirányítás is (Illés–Medgyesi 2009: 20–22).

A gyerekek érkezését az iskolának is várnia kell, az osztályfőnököt és az osztályt tanítókat egyaránt célszerű felkészíteni a tanuló fogadására. A pedagógus fontos feladata, hogy felvegye a kapcsolatot a szülőkkel és gyerekekkel. Lehetőség szerint tolmács alkalmazására volna szükség, hogy a szülők saját nyelvükön tudják megfogalmazni kérdéseiket. A befogadó iskolák többsége azonban nincs felkészülve a menekült diákok érkezésére, a szülők általában csak úgy tudnak kommunikálni a tanárokkal, ha ők maguk gondoskodnak tolmácsról. Gyakran előfordul olyan eset is, hogy a diák kényszerül közvetíteni szülei és tanárai között (mert csak ő beszél angolul), de ez a megoldás az őt érintő kérdéseknél problémás lehet (3_F).

3. A menekültek magyar mint idegen nyelv oktatásának elméleti keretei

A magyar mint idegen nyelv oktatása már a menekülttáborokban megkezdődik, de később az iskolában általában már egyáltalán nem, vagy nem szakszerűen folytatódik. Fontos figyelembe venni, hogy a nyelv tanulása mellett más tényezőknek is kiemelt szerepük van. Gondoljunk csak arra, hogy a magyar gyerekek a nyelvi szocializáció során sem csak a nyelv grammatikáját és szókincsét tanulják, hanem szociális és kulturális nyelvhasználati módokat is. A nyelv közvetítő szerepe akkor a legsikeresebb, ha a gyerekek életkoruknak és iskolázottságuknak megfelelő tudásszinttel rendelkeznek. A fentiek hiánya miatt a migráns gyerekek sokszor tehetetlenséget, dühöt, kiszolgáltatottságot és tudatlanságot érezhetnek, mert nem tudnak megfelelően kommunikálni. A nyelvtudás elégtelen szintje pedig egyértelműen veszélyezteti a tanulás sikerességét. A nyelvtanulást sok minden befolyásolhatja: a migránsok többségére például az jellemző, hogy nem magyar és nem latin betűs az anyanyelvük, és az is előfordul, hogy a saját anyanyelvükön sem tudnak írni-olvasni (Illés–Medgyesi 2009: 34)

A felnőttek számára elsősorban a menekülttáborokban van mód nyelvtanfolyamokon való részvételre, azonban az oktatás környezete nem a legmegfelelőbb, és a módszertani lehetőségek is elég szűkösek. A táborból kikerülve fizetős nyelvoktatásban vehetnek részt. Különböző nyelviskolák hirdetnek magyar nyelvtanfolyamokat, illetve a migránsokat támogató szervezetnek is vannak magyarnyelv-óráik, például a Református Menekültmisszió Iskolai integrációs és Lakhatási programja, illetve a Migráns Tanoda.

Budapesten több lehetőség van a migráns gyerekek oktatására, könnyebb számukra helyet találni a közoktatásban is: az általános iskolák közül szívesen fogadja őket például az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola, a középiskolák közül a Bókay János Humán Szakközépiskola, illetve a Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola.

A közoktatásban nincs jól megvalósítható tanterv, se tananyagok. A tanárok igyekeznek más célcsoport számára kidolgozott könyvekből, sok kiegészítő anyaggal taní-

tani. Vannak jó és kevésbé jó próbálkozások a kifejezetten migránsoknak szóló nyelv-könyvek készítésére. Előbbire jó példa Schmidt Ildikó programja és az *Együttthaladó* tankönyvcsalád (a Miskolci Egyetem gondozásában). Pénzügyi lehetőségek tekintetében pályázatok, támogatások állnak rendelkezésre, hogy segítsék a migránsokat és oktatóikat. Intézményi támogatást az Európai Menekültügyi Alaptól, az Európai Integrációs Alaptól, az Európai Szociális Alaptól és az UNHCR-től kapnak. A tapasztalatok szerint azonban kevés az emberi erőforrás, és a keretek is szűkösek.

4. Magyarnyelv-tanulási lehetőségek a közoktatásban a Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola példáján

4.1. Nyitás a migránsok tanítása felé

A Than Károly középiskola sokféle képzési formát biztosít a tanulóknak, ezért a diákok köre is széles spektrumon mozog. Ebben az intézményben helyet kapnak a középiskolába fel nem vettek és a különféle szakmákat tanulók is. Van olyan évfolyam is, ahol tizenöt osztályban négyszáz diák tanul. A Református Menekültmisszió évekkal ezelőtt azzal a kérdéssel kereste meg az intézményt, hogy nem tudnának-e helyet biztosítani menekültek számára is. Mivel az iskola már előtte is sokszínű és nyitott volt, szívesen fogadták a migráns tanulókat. A 2009/2010-es tanévben kezdtek tanítani menekült diákokat.

A menekültoktatás előzménye volt a *Dobbantó program* (2008–2011) és az *Európai Menekültügyi Alap interkulturális iskolai programja* (2011–2012). A *Dobbantó program* azoknak a hátrányos helyzetű tanulóknak segített, akik korábban nem voltak sikeresek a közoktatásban. A sajátos nevelési igényű diákokat a szakiskolai képzés előtt egy évig speciális tanár-team tanította. A cél az volt, hogy a fiatalokat az oktatási rendszerben tartsák. Ebben a programban csak pár menekült vett részt, de segítségükkel kiderült, hogy a siker érdekében másfajta módszerek szükségesek. A menekültek oktatása speciális problémákkal járt: a muzulmán diákok számára, akik az iskolában is rendszeresen végezték imáikat, a vallásgyakorláshoz megfelelő helyet és időt kellett biztosítani. Előfordult az is, hogy tanítási idő alatt szerettek volna mecsetbe menni. A ramadánt tartók napközben nem ettek, és ilyenkor nem is szívesen jöttek iskolába. Hozzá kellett szokniuk, hogy nők tanítják őket, bár kultúrájukban nem fogadják el a női vezetést. Mások az időfogalmaik, ebből szintén problémák adódtak: a szomáliaiak számára például a késés egyáltalán nem számít tiszteletlenségnek (Hublik 2010).

Az interkulturális iskolai program a menekült fiatalok integrálását segítette olyan módon, hogy magyar fiatalokkal közös programokat szerveztek (erdei iskola, tolerancia filmklub, Mezőgazdasági Múzeum, Nemzeti Színház, Tropicarium látogatás, farsang a Hagyományok Házában). A menekült fiatalok számára közösségi szobát alakítottak ki, melyben szabadon gyakorolhatták vallásukat.

Ezen tapasztalatok alapján alakult meg a magyar nyelvi előkészítő osztály, illetve a felnőttek általános iskolájának levelező tagozata. A gyerekek számára az iskola nyelvi

előkészítő osztályt biztosít. Az első évben a nyelvvoktatásé a főszerep, ezenkívül magyarsággal és európaisággal kapcsolatos szociális-kulturális ismereteket is oktatnak. A diákok a tanév végén vizsgát tesznek magyar nyelvből és szociokulturális ismeretekből. Ennek eredménye dönti el, hogy továbbmehetnek-e integrált osztályokba, vagy folytatódik felzárkóztatásuk. Az integrált oktatásban részt vevők számára továbbra is biztosítanak magyar mint idegen nyelv órákat (Házlinger György 2012). Az iskolában három magyar mint idegen nyelv tanár foglalkozik a menekült diákokkal. Mindhárman fiatalok, húszas éveik végén – harmincas éveik elején járnak. Egyikőjük itt kezdte pályáját, a többiek előtte egy-két évet már tanítottak máshol.

4.2. A felnőttek oktatása

A felnőttek oktatása nagy létszámú (35 fős) osztályban zajlik, szombatonként, napi tíz-tizenegy órában. Az itt tanulók célja az általános iskola elvégzése, majd később szakiskolai bizonyítvány megszerzése. Vannak köztük olyanok, akik származási országukban nem fejezték be az iskolát, mások pedig nem tudták honosítani a végzettségüket igazoló papírokat. Az osztályhoz október végig lehet csatlakozni, és azokat, akik rendszeresen látogatják az órákat, év végén általában tovább is engedik. Tanév közben gyakran csökken az osztálylétszám, mert rendszeres a nyugati országokba történő távozás.

Az előképzettségi különbségek sajnos nehézségeket okozhatnak, például az analabéták tanítására már nincs kapacitás, nem áll rendelkezésre megfelelő tananyag (erre kínál megoldást Schmidt Ildikó készülő, hiánypótló munkája). A tanároknak létszáma sem elegendő a differenciált oktatáshoz. A diákok nem túlzottan motiváltak, de a munkavállaláshoz szükségük van az iskolában megszerezhető tudásra, ezért általában részt vesznek az órákon (1_N).

Az oktatás nagyrészt magyarul zajlik, de néha angol közvetítőnyelvet is használnak, mert általában minden csoportban van pár diák, aki ért angolul, és tud segíteni a magyarázatokban társainak. A nagy létszámú csoport miatt kevesebb lehetőség van a differenciálásra. A leghatékonyabb módszernek az bizonyult, hogy a tanulók diákon nézik a feladatokat, és papíron oldják meg őket. Sok szemléltető eszközzel, videóval, képekkel szokták érdekesebbé tenni az órákat (1_N).

4.3. Speciális tanári szerep

Az iskolában az órák előtt vagy után néha szóba kerülnek a menekülés körülményei és a traumatikus élmények, a tanulóknak szükségük van ezek kibeszélésére, feldolgozására. Idővel bizalmi viszony alakul ki tanár és diák között, és a tanárok egyik legnehezebb feladata e viszony határainak kijelölése, mivel a diákok néha visszaélnak a tanár bizalmával. Az tanításon kívüli kommunikáció általában kimerül abban, hogy jelzik, ha késni fognak az óráról, de előfordul, hogy komolyabb gondokban is segítséget kérnek. Volt olyan diák, aki azzal kereste meg tanárát, hogy kirabolták a kollégiumban. Az ilyen

esetekben az a tanár feladata, hogy a megfelelő segítő emberhez irányítsa a segítségkérőt. Az egyik tanár még a telefonszámát is megadta diákjainak, hogy el tudják érni, ha valami fontos ügyről van szó. Azonban vasárnaponként is egyre többször hívták, és megsértődtek, ha nem vette fel a telefont.

A tapasztalatok szerint a menekültek érzékenyebbek és sértődékenyebbek, melynek okai a megélt traumákban, vagy a kulturális különbségekben kereshetők. Az arab származásúak általában szeretnek alkudozni. Alku tárgyát képezhetik a kapott jegyek, és még a különböző tanításon kívüli segítségek is. Az említett tanárnő nem csupán nyelvtanár, hanem a lelki gondozáshoz is ért, ezért segítő beszélgetéssel igyekszik támogatni diákjait. Különösen a nőknek van szükségük női segítségre. Egy-egy ilyen beszélgetés során igazán mély traumák is szóba szoktak kerülni. Szükség van a tanár empátiájára, segítőkészségére, de a legtöbbet mégis a tapasztalat segít abban, hogy hatékonyabb legyen a tanítási folyamat (1_N).

4.4. Kiskorúak oktatása

A nyelvi előkészítő osztály első évében a migránsok elsajátíthatják a magyar iskolai sikerességhez szükséges ismereteket. Legnagyobb óraszámban magyar nyelvet tanulnak (heti 18 óra), ezenkívül vannak még angol, tanulásmódszertan, matematika, informatika, társadalomismeret és testnevelés óráik is. A diákok nem túl motiváltak, mivel az iskola kötelező számukra, és sokan inkább még régi otthonukhoz kötődnek. Olyan eset is előfordult, hogy egy édesanya minden ingóságát és még a házát is pénzzé tette, hogy gyermekét egy biztonságosabb helyre tudja küldeni. A gyerek bekerült az iskolába, de az első hónapokban semmire sem tudott koncentrálni, egészen addig, míg az édesanyját családdegysítéssel biztonságban maga mellett nem tudhatta (2_F). Nagymértékű a lemorzsolódás is, bár az év során folyamatosan csatlakoznak újonnan érkezők (márciusig fogadják őket), de körülbelül az osztály fele el is tűnik. Az osztálylétszám papíron 30-35 fő szokott lenni, de valójában csak körülbelül 15 diák jár rendszeresen iskolába. Integrált osztályokba közülük általában öten-hatan kerülnek.

Az osztályközösség alakítása sem egyszerű feladat, a diákok sok helyről jöttek, és különböző korosztályúak. A női tanárokat nehezen fogadják el, ezért osztályfőnökként férfi tanárra volt szükség, aki megkérdőjelezhetetlen tekintéllyel irányít. Világos és szigorú szabályok mentén szervezik az osztály életét. Az órák zavartalan menetét nehéz volt megteremteni: el kellett érni, hogy ne egyenek, ne igyanak óra közben, és ne hagyják el a termet. Előfordult az is, hogy olyan gyerek érkezett az országba, aki még nem vett részt intézményes oktatásban. Ez az afgán pásztorfú nem tudta megszokni az iskolai körülményeket, sokkal hangosabb volt társainál, és a nézeteltéréseket csak erőszakkal tudta kezelni (1_F).

Úgy tűnik, a befogadásnak is megvannak a határai: egy kamaszodó fiú iskolába szoktatása nem mindig valósítható meg. Gyakoriak voltak a késések és a hiányzások is. Jól működő rendszernek látszik, hogy a késésekkel szemben nincs tolerancia. A hiányzást azonban péntekenként megengedik azoknak, akik a mecsetbe mennek

imádkozni, illetve minden diáknak évente van egy „szabadnapja”, amit akkor vehet ki, ha valamilyen vallási vagy nemzeti ünnepet szeretne megünnepelni a családjával. (A magyar iskolaév ugyanis nincs tekintettel például a kínai újév, vagy az iszlám ünnepek rendszerére.)

Voltak olyan menekültek, akikkel a tanárok külön megállapodásokat kötöttek. Az egyik lányt például egyáltalán nem érdekelt a tanulás, ha jelen volt az órán, inkább akadályozta a munkát, de túl sokat is hiányzott. Az egyik tanár úgy döntött, hogy nem írja be hiányzóinak, megengedi, hogy csak akkor legyen ott, ha rendesen tud dolgozni. Pár hét elteltével, amikor a lány belátta, hogy fontos tanulnia, elkezdett rendszeresen órákra járni és fegyelmezetten viselkedni.

Nehezebb volt a feladat annál a diáknál, aki csak akkor tudott az órán odafigyelni, ha közben zenét hallgatott. Ő is kapott engedélyt erre, de mivel az osztálytársai ezt nem nézték jó szemmel, egy idő után vissza kellett vonni tőle (1_F).

Sok kulturális és viselkedésbeli eltérés van a különféle nemzetiségek között. Az afgánok hangosabbak, a somáliaiak csendesek, de abban hasonlóak, hogy ha bármelyiküket megsértik, honfitársaik azonnal megvédik. Ebből néha konfliktusok is adódnak, a somáliaiak és az afgánok például páros munkában soha nem dolgoznak együtt, mivel a két nép nincs jó viszonyban egymással. Az egyik magyarórán egy összetűzés verekedésig fajult, és az osztályfőnöknek kellett szétválasztani tanítványait (1_F).

Az osztályfőnöknek a diákok tantermi kérdéseken kívüli problémáival is foglalkoznia kell. Szükség van az őket befogadó intézményekkel való kapcsolattartásra. A tanulók többsége Fóton és Bicskén, illetve a Családok Átmeneti Otthonában lakik. Az ottani nevelőktől és segítőktől is hasznos információkat kaphatnak a pedagógusok. A Református Menekültmisszió és a Menedék Egyesület is szívesen segít a menekültekkel foglalkozóknak.

Az osztályfőnöki órákon sok az adminisztráció és ügyintézés, mert a menekültek számára nehéz a diákigazolvány vagy a jogosítvány megszerzése, de még az ebédbefizetés is. A közösségépítésben inkább az egyéb programok segítenek: drámajátékok, iskolai programokon és iskolán kívüli osztályprogramokon való részvétel. Az osztály közösen el szokott menni a Margit-szigetre, a János-hegyre és Gül Baba türbéjéhez. Karácsonykor együtt ünnepelnek, bár a többség nem a karácsonyt ünnepli, helyette egy közös téli ünnepet alakítanak ki (1_F).

Kifejezetten nekik szervezik a migráns tábort, ahol az iskolába járó összes menekültet szívesen látják, és egy kiválasztott magyar osztályt. Ezen a minden év tavaszán megrendezett programon lehetőség nyílik egymás megismerésére. Az előkészítő évben csak a testnevelés órán találkoznak magyar diákokkal. Fontos, hogy a személyes ismeretség és a jó élmények határozzák meg a magyarok és a migránsok kapcsolatát, hiszen az iskolában a menekültek többsége nem kerülne közvetlen kapcsolatba magyarokkal. Külön osztályba járnak, és külsőleg is különböznek. Inkább a lányok viselete tér el a megszokottól, mert őket jobban kötik a vallási előírások, míg a fiúk könnyebben átvesszik a nyugatiasabb öltözködési stílust.

Ebben az osztályban két csoportban zajlik a magyar mint idegen nyelv oktatása: kezdő és középfelhaladó szinten. Az utóbbi csoportba általában azokat a diákokat oszt-

ják be, akiknek előző évben nem sikerült integrált osztályba kerülniük. A tanuláshoz elsősorban Durst Péter *Lépésenként magyarul* könyvét használják, illetve a Semmelweis Egyetem kiadványait, a *Halló, itt Magyarország!*-ot, a *Kilikit* és a *MagyarOKat*. Különféle szóróanyagok és reklámújságok is jól felhasználhatóak. Nyelvtan tanításakor jellemző a frontális munkaforma, de kommunikációs gyakorlatok során sokszor alkalmaznak pármunkát vagy csoportmunkát.

Az integrált tanulók számára heti két magyar mint idegen nyelv órára van lehetőség a magyar nyelv és irodalom óra keretéből. Ezenkívül lehet még magánórájuk attól függően, hogy a magyar mint idegen nyelv tanároknak mennyi kapacitásuk van. A tapasztalatok szerint az egyéves nyelvi előkészítés nem elég az iskolai sikerességhez, hiszen a tantárgyak szakszávaival egyáltalán nem foglalkoznak, ezért nagyon szükségesek a további nyelvtanórák is.

A tananyagok összeállításában a saját kultúra is szerepet kaphat; ilyen például, amikor a diákoknak az a feladatuk, hogy írjanak rövid fogalmazást saját népük gasztronómiai szokásairól. Megismerkednek egymás nemzeti jelképeivel, zenéjével és táncával is. Az ilyen jellegű feladatok hosszú távon is hasznosak lehetnek, mert ezeket a szövegeket kijavítva és összeszerkesztve fel lehet használni egy leendő, migránsoknak, menekülteknek szóló tankönyvhöz.

A tanításban fontos a vizualitás. Ezek a diákok is szeretnek rajzolni, ezért az egyik tanárnő a rajzaikból szerkesztett képregénnyel gyakoroltatta a történetmesélést. Elmondása szerint a diákok nagyon szívesen fogadják, ha a saját munkájukat, kultúrájuk elemeit láthatják viszont, így bármilyen tanulnivaló sokkal jobban érdekli őket (2_N).

Az itt tanító magyar mint idegen nyelv tanárok összességében úgy látják, hogy munkájukhoz sok tananyag hiányzik, különösképpen az írástanításhoz. Jó lenne, ha külön munkaközösségük lenne, mert jelenleg a magyar nyelv és irodalmi munkaközösséghez tartoznak. A kommunikációs gyakorlatok összeállításában különösen fontosnak tartják, hogy azok valódi élethelyzethez közeliek legyenek. A menekültekkel nem könnyű együtt dolgozni, de a tapasztalat, és a lefektetett szabályok következetes betartatása eredményhez vezethet.

5. Következtetések

Az elmúlt évek menekültoktatásának tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatás keretében szükség lenne migráns specializációra. A nem magyar anyanyelvű, zömmel harmadik országbeli bevándorlók nyelvoktatása ugyanis másfajta kihívások elé állítja az őket tanítókat. A specializáció szükségessége abból fakad, hogy egyre több migráns gyermek kerül be a magyar közoktatásba. A magyar mint idegen nyelv oktatás tananyagai és módszertana eddig főleg az európai kultúrkörből származó, felnőtt nyelvtanulók számára készült; fiatalabb korosztálynak csak származásnyelvként oktatták. A migránsokat tanító tanárok tapasztalatai szerint ezek nem alkalmasak menekültek oktatására.

Egy kifejezetten migránsoknak szóló tankönyv megírásakor több szempontot is figyelembe kellene venni: a tematikát illetően fontos, hogy a nyelvtanulók számára ismerős jelenségek, akár saját kultúrájuk elemei is megjelenjenek. Erre jó példa lehet a népek gasztronómiai szokásainak bemutatása, ezen keresztül az ételekkel kapcsolatos szókincs gyakorlása. Egy interkulturális naptár ötlete felhasználható az ünnepek tanítására (mint a Református Menekült Misszió). Figyelmet kell fordítani arra, hogy nem európai és keresztény kultúrkörben élők számára jobban kifejtve jelenjenek meg a számunkra magától értetődő dolgok (udvariassági szabályok, metakommunikáció stb.). Tekintettel kell lenni arra, hogy a traumatikus élményekkel hozzánk érkezők ne szembesüljenek számukra kellemetlen beszédtemákkal (például család, otthon).

A tapasztalatok alapján a nyelv grammatikájának tanításában nincs szükség változtatásra. A megjelenés előtt álló alfabetizációs tankönyv megoldást jelenthet a nyelvtanulás alapvető feltételeinek megteremtéséhez.

A menekülteket tanítók számára szükséges a nemzetközi politikai események ismerete, minimálisan tisztában kell lenniük a harmadik országbeli kultúra alapjaival. A traumatikus élmények kezeléséhez pszichológiai ismeretekkel kell rendelkezniük. Ha a tanár empátikus, könnyebben érhet el eredményeket. Ugyanakkor ügyelni kell a megfelelő távolságtartásra, toleranciát kell gyakorolni, és ezt a gyerekektől is meg kell követelni. A pedagógusok munkájának megkönnyítését segítette a Menedék Egyesület 2013-as projektje, a *Pedagógusokkal a befogadóbb iskoláért* címmel.

Mindezek azt mutatják, hogy behatóan foglalkozni kell a menekültek magyar nyelv-oktatásával, mert ez teremti meg a hozzánk érkező menekültek további boldogulásának alapjait.

Irodalom

- Fleischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Migránsok a magyar közoktatásban*. Budapest.
- Házlinger György 2012. *A Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola. A magyar nyelvet nem ismerő tanulók iskoláztatásával kapcsolatos helyi eljárásrendje*. http://than.hu/?wpfb_dl=129 [2014.11.15.]
- Hublik Ildikó 2010. Migráns tanulók együtt tanítása a Dobbantó programban. *Új Pedagógia Szemle* 6–7. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/hublik-ildiko-migrans> [2014.11.15.]
- Illés Katalin – Medgyesi Anna 2009. *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
- Mezei Orsolya 2014. *A magyarországi menekültek magyar mint idegen nyelv oktatása*. Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Szakdolgozat. Kézirat.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1: 22–33.

Hlavay Lilla¹

MIGRÁNS TANULÓK SZAKTÁRGYI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A SZAKTANÁROK NÉZŐPONTJÁBÓL

Abstract

The presence of students whose first language is not Hungarian constitutes a special and complex pedagogical challenge for subject teachers in Hungarian public education institutions. As this problem affects more and more teachers who know little about the methodology of teaching languages, it is worth examining how their work efficiency could be improved. Even more so, as this factor largely influences the future of immigrant children.

This study aims, on the one hand, to present subject teachers' views on the issue, as well as their attitude and needs with regards to teaching students for whom Hungarian is not the first language. On the other hand, the study aims to examine how they support the development of immigrant students, and whether the teachers can play an active role in helping them acquire the language.

Keywords: *students with immigrant background, public education, teachers' view, integration, developing language skills*

Kulcsszavak: *migráns tanulók, közoktatás, szaktanári nézőpont, integráció, nyelvi készségek fejlesztése*

1. Bevezetés

A magyar közoktatásban tanuló nem magyar anyanyelvű diákok szaktárgyi oktatása a migráns gyerekek fejlesztésének egy speciális területe. Ezzel a különleges pedagógiai helyzettel sok szaktanár találkozik pályája során, így érdemes felhívni a figyelmet nehézségeire, és elgondolkodni a lehetőségekről, amelyekkel hatékonyabbá lehet tenni ezeknek a gyerekeknek a fejlesztését, segíteni lehet az integrációjukat.

Kutatásomat a 2014/2015-ös tanév második félévében végeztem az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola Dob utcai tagintézményé-

¹ Hlavay Lilla az ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszékének végzett hallgatója, középiskolai magyar és magyar mint idegen nyelv tanár; hlavay.lilla@gmail.com

ben. A vizsgálatom szaktanárokkal készített interjúkból, illetve olyan osztályok tanítási óráinak megfigyeléséből állt, ahol a magyar gyerekek mellett migráns háttérű diákok is tanulnak.

Igyekeztem feltérképezni a pedagógusok migráns gyerekekkel kapcsolatos attitűdjét, hogy hogyan viszonyulnak a velük való munkához, hiszen a Dob utcai iskola ismert a befogadó, nyitott légköréről, a kulturális sokszínűségéről, és erősségeik közt emlegetik interkulturális programjukat. Ugyanakkor a pedagógusok nagy része valószínűleg nem találkozott a migráns gyerekek oktatásának kérdésével a tanárképzés során, így felkészületlenül érheti őket a feladat. Ehhez kapcsolódóan érdemes vizsgálni, hogy mire van, vagy mire lenne szükségük a szaktanároknak a nem magyar anyanyelvű diákok hatékony oktatásához. Mivel ebbe az intézménybe az átlagosnál jóval több migráns háttérű gyerek jár, feltevésem szerint a szaktanárok tájékozottak a témában szervezett továbbképzésekkel, tréningekkel kapcsolatban, tudják, hogy hova forduljanak segítségért, ha szükségük van rá. Valószínűleg így is jóval több időt és energiát igényel a szaktárgyakat oktató pedagógusok részéről a felkészülés azokra az órákra, amiken migráns gyerekek is részt vesznek. Nagy segítséget jelenthet a magyar mint idegen nyelv tanár jelenléte az iskolában, hiszen ő az, aki az idegen nyelv tanítás módszertanában jártas, szaktudásával támogatni tudja a kollégáit. A pedagógusok munkája során felmerülő módszertani kérdéseket igyekeztem még a fentiekén kívül körüljárni. Fontos kérdés, hogy a tanítási órákon be tudják-e vonni a nem magyar anyanyelvű gyerekeket a közös tanulási folyamatba, illetve van-e lehetőségük fejleszteni a szaktárgyi tudásuk mellett a nyelvi készségeiket.

Természetesen ezek a területek szorosan összefonódnak a mindennapi munka során, de szétválasztásukkal, a téma több szempontú vizsgálatával átfogóbb képet kaphatunk. A kutatásom ismertetése előtt azonban röviden bemutatom a kutatás helyszínéül szolgáló iskolát és igyekszem meghatározni, hogy milyen helyet foglal el a kétnyelvű oktatási intézmények rendszerében.

2. Az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola bemutatása

A kutatásom helyszínéül az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola Dob utcai tagintézménye szolgált, melynek egyik jogelődje a Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Vendéglátó Szakiskola, közismert nevén a Dob-suli volt. Döntésemben közrejátszott különleges helyzetük, hiszen nagyon sok migráns gyermek érkezik ide, az itt dolgozó tanárok szinte mindegyike szembesült már azzal a problémával, hogy szaktárgyi órákon hogyan tudják bevonni a munkába az adott osztályban tanuló nem magyar anyanyelvű diákokat. Az intézmény általános iskolai, szakiskolai és szakközépiskolai képzést nyújt, az általános iskolai képzésen belül pedig háromféle tagozat közül választhatnak a szülők. Ezek közül az egyik a magyar–angol kéttannyelvű osztály.

Az interkulturális programot az iskola pedagógusai az Oktatási Minisztérium által kiadott, *„A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális program irányelve”* című dokumentum alapján dolgozták ki, igazították az iskola igényeihez. A program egyik alapelve a multikulturalitás, így az iskola igyekszik minden tanulója számára biztosítani az esélyegyenlőséget. Az oktatás szervezésében ezt a célt szolgálják például a változatos munkaformák, személyközpontú oktatás, projektek, témahetek, szakkörök, illetve multikulturális rendezvények szervezése. Ezekre több olyan szervezetet is meg szokott hívni az iskola, akik valamilyen módon segítik a hazánkba érkező migránsokat, például az Artemisszió Alapítvány, a Református Misszió, a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központja, a Baptista Szeretetszolgálat, a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola vagy az ENSZ Menekültügyi Főbiztossága. Másik alapelv az integráció, de emellett hangsúlyos szerepet kap a gyerekek identitásának megőrzése, kultúrájuk értékének kiemelése is. Az adaptivitást nem csak a pedagógusok szemszögéből emeli ki a program, de hangsúlyozza, hogy a magyar gyerekeknek is befogadónak kell lenniük, hogy alkalmazkodni tudjanak a változásokhoz, támogatni tudják ők is társaikat.

Ezenkívül érdemes kiemelni, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása fontos feladatként szerepel a programban, ami személyre szabottan, rugalmas keretek között zajlik. Az egyik legfontosabb cél az integráció, hogy a gyerekek szeressék és őrizzék meg anyanyelvüket, kultúrájukat, de ugyanakkor kezeljék értékként mások nyelvét és kultúráját is. Fontos célkitűzés, hogy a migráns gyerekekben pozitív kép alakuljon ki a magyar kultúráról, nyelvről, szokásokról azáltal, hogy megismerik azokat, ez pedig a kötődés biztos alapja lehet.

A szaktanárok feladata rendszeresen konzultálni egymással és a magyar mint idegen nyelv tanárral, így segítve egymás munkáját, nyomon követve az adott diák fejlődését és együtt kijelölve a pedagógiai feladatokat.

A Dob utcai iskola helyzete különleges abból a szempontból is, hogy egyaránt vizsgálható úgy, mint olyan intézmény, amelyben két nyelven folyik a tanulás, illetve olyan iskolaként, ahol kétnyelvű gyerekek tanulnak ugyan, de a gyerekek első nyelve nem kerül megerősítésre az oktatás során, hiszen ez általában nem az angol. Az erős kétnyelvű intézmények közé sorolható, azon belül azonban a belemerítő programoknak nem felel meg, hiszen nem a második tanult nyelven van hangsúly, a gyerekek a legtöbb tárgyukat az anyanyelvükön tanulják (Baker 2011). Az iskolába iratkozó nem magyar anyanyelvű gyerekek korábban automatikusan a kéttannyelvű osztályokba kerültek, de ez ma már nincs feltétlenül így. Beiratkozásukat követően az iskola magyar mint idegen nyelv szakos tanára felméri a nyelvtudásukat és eldönti, hogy tudnak-e csatlakozni valamelyik csoporthoz, esetleg egyéni fejlesztésre van szükségük. Így a többségi nyelvet nem első nyelvként beszélő gyerekek a szaktárgyi órákról „kikérve” tanulják azt. A migráns gyerekek oktatása szempontjából is kéttannyelvű tehát a Dobsuli, de a kisebbségi nyelvet beszélő diákoknak, nincs lehetőségük az anyanyelvüket használni az iskolában, kivéve persze azokat a ritka eseteket, mikor ez az angol nyelv. Ebből adó-

dóan attól, hogy néhány szaktárgyi órát angol tanítási nyelven tanulnak, még nem lesz sokkal könnyebb dolguk a tananyag elsajátítása során.

3. A kutatás körülményeinek, módszereinek ismertetése

Először interjúkat készítettem a Dob utcai általános iskola öt szaktanárával, majd megfigyeltem öt olyan szaktárgyi tanítási órát, amelyen a magyar diákok mellett migráns háttérű tanulók is részt vettek. Az általam megkérdezett adatközlők 35 és 60 év közötti pedagógusok, mindannyian nők. Egyikük anyanyelvi tanítóként dolgozik az intézményben, rajta kívül még két tanárnő oktat humán tárgyakat, ők magyar–történelem, illetve magyar szakos pedagógusok. A reál tárgyakat tanító tanárok közül két matematika–fizika szakos tanárnővel beszélgettem.

A vizsgálatomhoz kvalitatív kutatási módszert választottam, hiszen alapvetően a szaktanárok szubjektív véleményére, élményeire, tapasztalataira és nem utolsósorban attitűdjére voltam kíváncsi. A beszélgetések félig strukturáltak voltak (Kovács 2007), hiszen a kérdések egy téma – a migráns gyerekek szaktárgyi oktatása – köré szerveződtek, ugyanakkor az interjúk során rugalmasan kezeltem az előre meghatározott szempontjaimat, nyitottan álltam az aktuálisan felmerülő témákhoz.

Előre meghatároztam három olyan területet, amelyek egyben az elemzésem alapját is képezik. Ezek a területek a következők voltak:

1. a szaktárgyi pedagógusok attitűdje a migráns diákokkal, illetve az oktatásukkal mint pedagógiai feladattal kapcsolatban
2. a szaktanárok szükségletei a nem magyar anyanyelvű diákok oktatásával kapcsolatban, a hajlandóságuk a témában való önképzésre, kooperáció a kollégákkal, illetve a magyar mint idegen nyelv tanárral
3. oktatás módszertani kérdések

A kutatásom második részében a korábban megkérdezett pedagógusok olyan tanítási óráit néztem meg, amelyeken nem magyar anyanyelvű diákok is részt vettek. Egy 5. osztály irodalom óráját, egy 6. osztály nyelvtan és matematika óráját, illetve 7. osztályban egy matematika és egy történelem órát látogattam meg.

Az órák megfigyeléséhez olyan kérdéseket gyűjtöttem össze, amelyek a korábban felsorolt három vizsgált területtel is szorosan összefüggnek. Különösen figyeltem rá, hogy milyen a pedagógus kommunikációja a migráns gyerekekkel szemben, milyen gyakran ellenőrzi a megértést, és mit tesz ha esetleg kiderül, hogy nem értik a tananyagot vagy az instrukciókat. A megfigyelés során szem előtt tartottam olyan módszertani kérdéseket is, hogy milyen a terem elrendezése, hol ülnek a migráns tanulók, hogyan próbálja a tanár bevonni őket a munkába, használ-e közvetítő nyelvet, illetve hogyan jutalmazza, dicséri őket a pedagógus.

4. A kutatási eredmények ismertetése és értelmezése

4.1. *A pedagógusok attitűdje a migráns gyerekekkel és az oktatásukkal kapcsolatban*

A kutatásom során elsőként azt a tényezőt vizsgáltam, hogy hogyan viszonyulnak a migráns háttérű diákok jelenlétéhez a szaktárgyakat oktató pedagógusok. Hozzáállásuk, önbeteljesítő jóslatként, nagyban befolyásolhatja ezeknek a diákoknak a teljesítményét, fontos szerepet játszik fejlődésükben, így mindenképpen érdemes vizsgálni ezt a kérdést (Youngs–Youngs 2001: 98).

A kutatásom során az attitűdöt, mint kognitív reprezentációt vizsgálom, „amely összegzi az egyén értékeléseit egy adott személlyel, csoporttal, dologgal, tettel vagy ötlettel kapcsolatban” (Smith–Mackie 2004: 378). Közvetlen módszereket alkalmaztam a vizsgálat során, egyrészt a megkérdezett tanárok önelbeszéléséből, másrészt közvetlen megfigyelés által gyűjtöttem információkat a pedagógusok attitűdjéről (Smith–Mackie 2004: 379). Az elbeszélésük során nem csak arra figyeltem, amit mondtak a migráns háttérű diákokról, hanem a hangnemtük, hanghordozásuk és testbeszédük is információval szolgált. Az óralátogatások pedig tovább árnyalták a képet, az attitűdjük viselkedéses elemeit figyelhettem meg a migráns gyerekekkel folytatott interakciójuk során.

A feltevésemet, hogy a nem magyar anyanyelvű gyerekekkel foglalkozó pedagógusok attitűdje alapvetően pozitív lesz, a kutatásom korai szakaszában több forrás is árnyalta. Egy amerikai tanulmány szerint a kulturálisan sokszínű csoportokat oktató tanárok rendszerint több negatív hatásról számolnak be, mint pozitívról (Youngs–Youngs 1999 idézi Youngs–Youngs 2001: 99). Egy ausztrál kutatás ugyanakkor azt mutatja, hogy a megkérdezett tanároknak csupán a 16 százaléka áll negatívan ahhoz a helyzethez, hogy az általuk tanított osztályok kulturálisan és nyelvileg sokszínűek. Ugyanakkor ez a tanulmány is kiemeli, hogy a pedagógusok nem elég magabiztosak ebben a pedagógiai helyzetben, illetve nem biztosak benne, hogy képesek a gyerekek nyelvi készségeit is fejleszteni az óráikon (Hammond 2008 idézi Windle–Miller 2012: 320).

A Dob utcai általános iskola rendkívül nyitott, multikulturális szemléletet közvetít, részletes interkulturális programjuk is arról árulkodik, hogy átgondoltan és hatékonyan működik a különböző országokból érkező, nem magyar anyanyelvű diákok integrációja. Ebben a pedagógusok nyilvánvalóan kulcsszereplők, s úgy gondolom, hogy elengedhetetlen részükről a pozitív attitűd, az empatikus és toleráns hozzáállás.

Az általam megkérdezett tanárok valóban, alapvetően pozitívan viszonyulnak ahhoz a körülményhez, hogy a bevándorló családok szívesen hozzák ebbe az intézménybe gyerekeiket. Többen úgy gondolják, hogy „színessé teszik az iskolát, meg az osztályt is”, illetve kiemelik a pozitív hozzáállás fontosságát, hogy a gyerek úgy érezze „hogy fontos, hogy ott van”, nem teher a jelenléte. Ez azért is fontos, mert a legtöbb pedagógus válaszaiból az is kiderül, hogy bizonyos szempontból igenis teher, több időt és energiát igényel az ő fejlesztésük.

Több narratívában is megjelent, hogy a migráns gyerekekkel való munkát sok változó befolyásolhatja, ilyen például a szorgalom, amire több pedagógus is reflektált. Az egyik szerint, *„azoknál, akik hajlandóak tanulni, azért jelent plusz munkát, azoknál meg, akik nem, azoknál olyan nagy sikertelenséget érez az ember...”*. Fontos változó lehet még, hogy az adott diák honnan érkezett, többen kifejtették, hogy különösen meghatározó a családi háttér, az átélt élmények és a kultúra is. Ezek a tapasztalat alapú általánosítások azt mutatják, hogy a pedagógusok alapvetően érzékenyek az iskolába érkező gyerekek hátterére, figyelembe veszik a munkájuk során, ami nyitottságra és empátiára utal. Amíg rugalmasan tudják kezelni ezeket az általánosításokat és nem válnak merev skatulyákká az egyes kategóriák, nincs értelme negatívan megítélni, hiszen akár az újonnan érkező gyerekek szükségleteinek gyorsabb felismerésében is segíthetnek. Mindössze arra van szükség, hogy a pedagógus kellőképpen önreflexív legyen, és felül tudja vizsgálni a korábban kialakított tudását az egyes országokból vagy térségekből érkező gyerekekről.

Érdekes lehet az attitűd kérdését összevetni korábbi kutatások eredményeivel. Youngs és Youngs például Byrnes korábbi vizsgálatára hivatkozva (Byrnes 1997) tesztelte a *gyakoriság* (frequency), a *változatosság* (diversity) és az *intenzitás* (intensity) befolyásoló erejét. Azt elemezték, hogy milyen hatással van a szaktanárok attitűdjére, ha pályájuk során nagyobb gyakorisággal kerülnek szembe a migráns gyerekek oktatásának feladatával, ha különböző országokból érkeznek az osztályába a tanulók vagy esetleg egy anyaországból jöttek, illetve ha az iskolán belül néhány osztályba íratják a többségi nyelvet nem anyanyelvüként beszélő gyereket, vagy több osztályba osztják be őket. A kutatásból kiderült, hogy a gyakoriság és az intenzitás nem befolyásolja jelentősen az attitűdöt, a diákok kulturális és nyelvi sokszínűsége azonban pozitívan hat a szaktanárok hozzáállására (Youngs–Youngs 2001: 113–114). A kulturális diverzitás minden alkalommal pozitív kontextusban került említésre az általam felvett interjúkban is, a migráns hátterű tanulóknak a tananyaghoz kapcsolódóan is gyakran van lehetőségük bemutatni a saját kultúrájuk egy szegletét, így értékként élük meg a gyerekek is ezt a sokszínűséget.

A különböző kulturális háttérrel rendelkező gyerekek közös nevelése konfliktusokat is okoz a tanulók között, a tanár feladata ezekben az esetekben a mediátor szerepének vállalása lehet. Az általam megkérdezett pedagógusok közül többen beszámoltak arról, hogy konfliktus, csúfolódás, piszkálódás esetén kötelességüknek érzik, hogy kiálljanak a migráns gyerekek mellett, illetve a magyar gyerekek empátiájának, toleranciájának fejlesztéséhez jó alkalomnak tartják az ilyen helyzeteket.

A pedagógusok válaszai tehát alapvetően pozitív attitűdről árulkodnak, ugyanakkor narratívájukban a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek nevelésének nehézségei is hangsúlyos szerephez jutnak. Ez egyik tanár így fejezte ki problémáját ezzel a helyzettel kapcsolatban: *„Én csak azt tudom, hogy engem borzasztóan frusztrál, hogy nem tudok, tehát nincs időm velük... melléjük kellene egy ember, aki folyamatosan mondja nekik, hogy mit csináljanak... és úgy érzem, hogyha ott ül nálam, akkor nekem lenne a feladatom, de képtelenség...”* Frusztrációjának tehát az időhiány a legfőbb oka, úgy érzi, hogy nem tud

legendő energiát fektetni a fejlesztésükbe az osztály tanítása mellett. Már ebből a rövid interjúrészletből is látszik, hogy a migráns gyerekek jelenléte a kulturális sokszínűség előnyei mellett komoly problémákat is felvet, kihívás elé állítja a tanárokat. Érdeemes megvizsgálni, hogy mik azok a lehetőségek és eszközök, amik megkönnyíthetik a munkájukat, mire van, illetve mire lenne szükségük ahhoz, hogy hatékonyan tudják fejleszteni a nem magyar anyanyelvű diákjaik nyelvi kompetenciáit és szaktárgyi tudását.

4.2. A szaktanárok szükségletei a migráns gyerekek oktatásával kapcsolatban

A migráns gyerekek integrációjával, oktatásával foglalkozó tanulmányok többsége érinti azt a kérdést, hogy a szaktanároknak milyen szükségletei vannak a nem magyar anyanyelvű gyerekek fejlesztésével kapcsolatban (például Penfield 1987; Reeves 2006; Schmidt 2014; Windle–Miller 2012). Áttekintve az eddigi eredményeket, jól körvonalazhatóak azok a lehetőségek, amelyek eddig felmerültek, így például a különböző továbbképzések, workshopok, tréningek, amelyek a szaktanárokat igyekeznek felkészíteni és segíteni a migráns gyerekekkel folytatott munkájukban. A kollégákkal való kooperáció, illetve a magyar mint idegen nyelv tanár munkája az intézményben szintén olyan körülmény, ami pozitívan befolyásolhatja a migráns gyerekek szaktárgyi fejlesztését, ahogy a rendelkezésre álló segédanyagok, tananyagok is.

Ezek tehát azok a legfontosabb segítő tényezők, hiszen a kutatásom is igazolta, hogy a tanárképzés keretén belül nem vagy nagyon ritka esetben esik szó a nem magyar anyanyelvű diákok oktatásáról. Ahogy ezt más vizsgálatok is megerősítik, a tanárok elméleti és gyakorlati felkészítés híján önerőből, a migráns gyerekek oktatása során tapasztalják ki, hogy milyen módszerek működnek és mik nem (Schmidt 2014).

A témában szervezett továbbképzések segítséget jelenthetnek a már pályán lévő pedagógusok számára. Az általam megkérdezett tanárok közül hárman vettek már részt a migráns gyerekek oktatásával kapcsolatos képzésen vagy programon, de ezek a pedagógusok elbeszélése alapján régen voltak, és inkább a probléma elméleti oldaláról világították meg a kérdést, mintsem gyakorlati ismereteket nyújtottak volna. Egy szaktanár volt, aki megerősítésként élte meg a továbbképzés tapasztalatait, így valószínűleg az ott szerzett tudás jobban beépült a gyakorlatába, és valódi segítséget nyújtott számára.

Érdeemes megvizsgálni az okokat, hogy ezek az önfejlesztési lehetőségek miért nem működnek hatékonyabban. A kutatásom során én azt tapasztaltam, hogy sok esetben nem is jutnak el a témában szervezett tréningekkel kapcsolatos információk a szaktárgyi pedagógusokhoz. Másrészt volt olyan pedagógus is, aki kifejezetten úgy gondolta, hogy a tanfolyamok nem tudnak segítséget nyújtani, mert elmondása szerint *„ehhez nem egy tanfolyam kellene, ehhez az kellene, hogy felmérni, hogy hol tart, egyénileg fejleszteni, nagyon odafigyelni, nincs rá energiám.”* A szaktanárok hozzáállása tehát nem kifejezetten negatív, de nem is feltétlenül látják ezekben a tréningekben a megoldást, ami megkönnyítheti a munkájukat. Ha így lenne, biztosan megtalálnák a kínálkozó lehetőségeket, hiszen 2013-ban például a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület szer-

vezett, a „Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért” cím alatt futó projektjén belül tanártovábbképzéseket olyan pedagógusoknak, akik migráns gyerekeket is oktatnak (Menedék 2013). Ahogy Schmidt is hangsúlyozza, ezeknek a tréningeknek fontos jellemzője, hogy kiemelten foglalkoznak a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátosságaival, illetve az idegennyelv-oktatás módszertanával (Schmidt 2014), hiszen ezek azok a területek, amelyekben a szaktárgyakat oktató pedagógusok általában kevésbé vannak otthon.

A fenti eredményekkel összecseng Reeves kutatása, amelyből kiderül, hogy az általa megkérdezett tanárok nagy többsége úgy érzi, nem kapott megfelelő felkészítést a nem angol anyanyelvű diákok oktatására, viszont alig több mint a pedagógusok fele (53 %-a) válaszolta azt, hogy érdekelné őt a migráns gyerekek fejlesztésével kapcsolatos továbbképzés (Reeves 2006: 136). Reeves ezt az ellentmondást három okra vezette vissza. Egyrészt a szaktanárok egy része nem érzi úgy, hogy a migráns háttérű tanulók fejlesztése az ő felelőssége lenne, másrészt, hogy csalódtak a korábbi képzésekben, illetve hogy nem gondolják, hogy speciális képzésre lenne szükség a migráns gyerekek hatékony fejlesztéséhez (Reeves 2006: 138). Rossz tapasztalatokról nem esett szó az interjúk során, arról azonban igen, hogy van olyan tanár, aki szerint nem tanfolyamra van szükség, hanem több időre, hogy egyénileg lehessen fejleszteni a nem magyar anyanyelvű diákokat. Az első ok, a felelősségvállalás kérdése egy olyan probléma, amivel több, a témában született tanulmány is foglalkozik (például Penfield 1987; Schmidt 2014; Valdés 1998; Windle–Miller 2012). Ez egy összetett kérdés, hiszen az adott tanár személyisége és a tanári pályáról alkotott képe az, ami leginkább befolyásolja, hogy a pedagógus milyen mértékben és kinek a fejlődésért vállalja a felelősséget. Az általam készített interjúk nagy részéből az derül ki, hogy tisztában vannak a szaktanárok a migráns diákok fejlesztésében játszott szerepükkel, még akkor is, ha úgy érzik, hogy nem képesek ennek megfelelni. A kutatásom módszertani kérdésekkel foglalkozó fejezete árnyalni fogja majd ezt a problémát, hiszen ha nem is fogalmazza meg nyíltan, a mindennapi gyakorlatukból lehet következtetéseket levonni.

A továbbképzések mellett másik lehetséges információforrást és segítséget jelenthetnének a különböző módszertani segédanyagok, szakanyagok és tanulmányok, amelyek a témában születnek. A szaktanárok elbeszéléséből azonban az derül ki, hogy a továbbképzésekhez hasonlóan a szakanyagok sem jutnak el hozzájuk, pedig ezek is közvetíthetnék a jó módszertani gyakorlatokat, segíthetnék a munkájukat.

Érdekes megoldási javaslatot tesz Clair 1995-ös tanulmányában. Leírja, hogy mivel a nem angol anyanyelvű gyerekek oktatása egy speciális és komplex feladat, mindenképpen szükségük lenne a szaktanároknak olyan fórumra, ahol erre a pedagógiai helyzetre reflektálhatnak, ugyanakkor azt is megállapítja, hogy ezek a pedagógusok rendelkeznek valamiféle ösztönös tudással, különböző tapasztalattal és szakmai igényekkel, amiket nem lehet figyelmen kívül hagyni. A pedagógusok önfejlesztésének egy alternatív megközelítéseként veti fel a tanári tanuló-csoportok lehetőségét, ahol a pedagógusok konkrét kérdéseket gyűjthetnének az őket foglalkoztató problémákkal kapcsolatban, szakanyagokat olvashatnának, megnézhetnék egymás óráit, konzultál-

hatnának kompetens nyelvtanárral vagy külső szakemberrel, hogy ne érezzék elszigetelve magukat ebben a nehéz pedagógiai helyzetben (Clair 1995: 193–194). Szervezett keretek között nem működik ilyen tanári tanuló-csoport az általam vizsgált intézményben, de a kollégák közti kooperációval kapcsolatban nagyrészt pozitívan nyilatkoztak a szaktanárok. Ugyanakkor az is egyértelmű az interjúk alapján, hogy általában egyes gyerekek esetét beszéljük meg egymással a pedagógusok, arról nem esett szó, hogy a nem magyar anyanyelvű gyerekek oktatásával kapcsolatos általános kérdésekről szoktak-e beszélgetni. Ez egyrészt természetes és az adott helyzetben segítséget is nyújthat, de hosszútávon nem segíti kellőképpen a szaktárgyi pedagógusok munkáját a migráns gyerekekkel, ahogy például Clair elképzelése szerint egy tanulócsoporthoz tenné.

Az egyik interjú során felmerült a 2009–2011 között megvalósított Bábel projekt, az Artemisszió Alapítvány és a Dob utca iskola közös projektje, amely a diákok, pedagógusok, szülők és önkéntes mentorok bevonásával zajlott. Nagyon komplex vállalkozásról volt szó, egyebek mellett a diákok érzékenyítő foglalkozásokon vettek részt, a migráns gyerekeket mentorok segítették, a pedagógusok munkáját továbbképzésekkel igyekeztek támogatni, illetve az iskola tanárai kidolgoztak egy magyar mint idegen nyelvi módszertani segédletet is (Menedék 2013). Így mesél erről az egyik szaktanár: *„tényleg még mindenki nagyon tapasztalatlan volt, hogy akkor ki hogy foglalkozik ezekkel a gyerekekkel (...) tehát nagyon egyszerű dolgokról volt szó, (...) nagyon ilyen kötetlen beszélgetés volt (...) tehát mindenki elmondta, hogy hogyan, és akkor mindenki elsajátította azt a jó ötletet, amit úgy gondolt, hogy a másik, hú milyen jól csinál...”* Ez tehát pozitív tapasztalat és megerősítés volt az idézett pedagógusnak, érdemes lenne folytatni, illetve beépíteni az iskola gyakorlatába ezeket az értekezleteket, megosztani egymással a jó módszereket.

Természetesen minden adatközlő megemlíttette a magyar mint idegen nyelv tanár segítő szerepét, hiszen ő az, aki a nem magyar anyanyelvű gyerekek nyelvi fejlesztésével foglalkozik az iskolában. Korábbi kutatásokban több probléma is felmerült a szaktárgyi pedagógusok és a speciálisan többségi nyelvet oktató tanár között. Ezek közül az egyik, amit korábban már kifejtettem, hogy egyes intézményekben a szaktanárok a migráns gyerekek fejlesztésének teljes felelősségét a többségi nyelvet tanító tanárra hárították (például Penfield 1987; Schmidt 2014; Valdés 1998; Windle–Miller 2012). Egy másik probléma forrása lehet, ha a szaktanárok és a többségi nyelvet fejlesztő pedagógus nem kommunikálnak eleget, nem tudnak megfelelően együttműködni (Penfield 1987: 22; Valdés 1998: 7). Ez egy olyan probléma, ami lehetetlenné teheti a nem magyar anyanyelvű diákok fejlesztését, hiszen, ahogy Schmidt (2014) megállapítja, a szaktanárok bevonása a fejlesztő munkába elengedhetetlen, ahogy az is, hogy felismerjék, *„a szaktárgyi órákon felmerülő sajátos szókészlet és kifejezőmód megtanítása az ő feladatuk, (...) integráltan kell megoldani a szaktanárnak ezt a sajátos nyelvi fejlesztést és a tényleges szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretátadást.”* (Schmidt 2014: 8) Ezekben a feladatokban, illetve a nyelvi készségek fejlesztésével kapcsolatos teendőkben a magyar mint idegen nyelv tanár tud segítséget nyújtani, így a rendszeres konzultáció elengedhetetlen. Az általam megkérdezett pedagógusok nagy segítségnek tartják,

hogy az iskolában dolgozik egy magyar mint idegen nyelv szakos tanár is, úgy tűnik, hogy rendszeresen tartják a kapcsolatot, tudják segíteni egymás munkáját. Ugyanakkor hasonlóan tűnik a helyzet, mint a kollégák közti kommunikáció esetén, az egyes diákokkal kapcsolatos beszélgetések dominálnak a módszertani kérdésekkel szemben.

A továbbképzések és a szakmai konzultáció mellett a megfelelő tananyagok is nagy segítséget jelenthetnek a szaktanároknak, hiszen ezek híján gyakran saját maguknak kell összeállítaniuk minden olyan segédanyagot, amit a migráns gyerekeknek szánnak (Clair 1995; Windle–Miller 2012: 328). Arról, hogy milyen tananyagok állnak rendelkezésre, illetve hogy ebből a pedagógusok mit használnak a tanórákon, a következő módszertani fejezetben lesz részletesen szó.

4.3. A migráns gyerekek támogatása és nyelvi készségeinek fejlesztése a szaktárgyi tanítási órákon

Két nagy szempont alapján vizsgáltam, hogy a szakirodalom alapján milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a nem magyar anyanyelvű gyerekek oktatását hatékonyra tenni, illetve fejleszteni a nyelvi készségeiket, így lehetővé téve a szaktárgyi tudás elsajátítását. Ezen kívül arra keresem a választ, hogy ez, az interjúkban elhangzottak alapján, illetve az óralátogatások tapasztalatait figyelembe véve, hogyan valósul meg a kutatásomban résztvevő szaktanárok tanítási óráin. Az egyik szempont abból a pedagógiai helyzetből adódik, hogy ezeknek a gyerekeknek kezdetben nagyobb támogatásra, több segítségre van szükségük, hogy később önállóan is képesek legyenek elsajátítani ugyanazokat az ismereteket, meg tudják oldani ugyanazokat a feladatokat, amiket a magyar anyanyelvű társaik. A másik fő szempont pedig, hogy a szaktanárok mennyire alkalmazzák az idegennyelv-tanítás módszereit a migráns gyerekek oktatása során, milyen nyelvi tartalom közvetítésére, nyelvi készség fejlesztésére irányulnak tevékenységek egy-egy tanítási órájukon.

4.3.1. A hatékony támogatás lehetőségei a migráns gyerekek szaktárgyi oktatásában

A migráns gyerekek integrált oktatása kétségkívül kihívásokkal teli feladat, más módszerek alkalmazását követeli meg, mint egy nyelvileg homogén csoport esetében, külön figyelmet kell fordítani ezekre a gyerekekre. Ezt a segítő támogatást, a pedagógiában *scaffolding-nak*, „állványozásnak” is szokás nevezni. Hammond és Gibbons összefoglaló tanulmányukban (Hammond–Gibbons 2001) meghatározzák a módszer alapját, miszerint a tanárok segítsége szükségszerű, de ideiglenesnek kell lennie, amint a diák képessé válik irányítani az ismeretszerzést és az új képesség elsajátítását, a tanár elhagyhatja ezt a támogatást (Hammond–Gibbons 2001: 13–14). Természetesen a *scaffolding* nem a migráns gyerekek oktatásának sajátja. Mivel azonban fontos jellemzője, hogy a nyelvi tudást nem tekinti feltétlenül ösztönösnek, vagy helyes használatát magától értetődőnek a többségi nyelvet beszélő gyerekek esetében sem, így a migráns

gyerekek fejlesztésében még inkább hatékony ez a támogatás, hiszen a szaktárgyi tudás mellett a nyelvi készségek fejlesztése is fontos szerepet kap (Hammond 2001: 36). Ezenkívül a többségi nyelvet nem anyanyelvként beszélő gyerekek fejlődésére még inkább igaz, hogy kezdetben erős támaszokra van szükségük, majd egyre kevesebb segítséggel képesek venni az akadályokat. Azt is fontos megjegyezni, hogy nem csak a nyelvi hátrányt érdemes figyelembe venni, hiszen ezeknek a gyerekeknek sokszor a szocioökonómiai helyzetükből, ideérkezésüknek körülményeiből és a kulturális különbségekből fakadó problémákkal is meg kell küzdeniük. Több kutatás is beszámol arról, hogy a migráns gyerekeknek gyakran azzal a helyzettel is meg kell küzdeniük, hogy nem ismerik az iskolai rutint, nem sajátították el azokat a társas és kulturális ismereteket, amelyek szükségesek a beilleszkedésükhöz, illetve a tárgyi tudás mellett nem volt lehetőségük kialakítani olyan tanulási stratégiákat sem, fejleszteni a metakognitív készségeiket, ami a hasonló korú gyerekeknél már természetes (Valdés 1998: 5, Windle–Miller 2012: 319). Az általam megkérdezett tanárok reflektáltak arra, hogy a migráns gyerekek idővel le tudják küzdeni ezeket a különbségekből adódó nehézségeiket, illetve az óralátogatások is alátámasztották ezt. Az irodalomórán, amelyet megfigyeltem, egyetlen migráns kislány vett részt, akinek nem voltak már problémái a tanórai kommunikációval, így tökéletesen együtt tudott dolgozni a magyar anyanyelvű gyerekekkel.

Érdemes megvizsgálni, hogy a korábban említett segítő támogatásnak milyen jellemzői, lehetséges eszközei vannak, és hogyan valósul ez meg a Dob utcai általános iskola néhány tanárának gyakorlatában. Fontos alapelv, hogy nem az adott feladat megoldása csupán a cél, hanem hosszútávon elérni, hogy a gyerekek képessé váljanak az elsajátított műveletek használatára, hasonló feladatok elvégzésére, akár más kontextusban is (Hammond–Gibbons 2001: 20). Ez a cél pedig csak úgy valósítható meg, ha az óráin nem csak támogatni tudja a gyerekek fejlődését, de kihívások elé is tudja állítani őket (Hammond–Gibbons 2001: 16), ami az egyik legnehezebb feladat a pedagógusok számára, ha migráns gyerekekről van szó. Valdés is rámutat egy korábbi kutatásában, hogy azokban az osztályokban, ahol nyelvi nehézségek is felmerülnek, a tanárok szerint a kritikai gondolkodást igénylő feladatok nem működnek (Valdés 1998: 7). Gibbons összegyűjt néhány olyan tanulói tevékenységet, amik szellemi kihívást jelenthetnek a tanórákon, például a korábban tanult ismeretek alkalmazása más kontextusban, konkrét és absztrakt ismeretek összekapcsolása, kritikai gondolkodás a készen kapott információk elfogadása helyett (Gibbons 2008: 160–169). Az általam megkérdezett tanárok narratívájából is az derül ki, hogy a tanórák során nehezen tudják ilyen kihívások elé állítani a diákjaikat, főleg amíg komoly nyelvi problémákkal is küzdenek. Kezdetben a legtöbben azt kéri a gyerekektől, hogy másolják le a tábláról az ott szereplő információkat, illetve készen kapott vázlatok alapján tanuljanak.

Hammond kötetében hangsúlyozza a pedagógusok tervező munkáját mint a diákok fejlődésének támogatásában elengedhetetlen elemet. A tanárnak részletesen meg kell terveznie, hogy honnan, hova szeretne eljutni az adott tanulóval, milyen képességek, új ismeretek elsajátítását szeretné támogatni, illetve hogyan tudja segíteni az adott tanulót (Hammond 2001: 36). Folyamatosan tisztában kell lennie azzal is, hogy a tanórán

kiadott feladatokkal, milyen céljai vannak, illetve hol helyezkednek el ezek a tervezett fejlesztési programjában (Hammond 2001: 34). A fentiek alapján egyértelmű, hogy egy ilyen fejlesztési tervet kizárólag úgy lehet átgondolni, ha a szaktanár tudja, hogy az adott gyerek mit tud jelenleg, mivel vannak nehézségei, miben kellene a legtöbbet fejlődnie. A migráns diákok nagyon különböző háttérrel, iskolázottsággal, nyelvtudással érkeznek a magyar iskolákba, így az ő esetükben nyilvánvalóan szükség van egy nyelvi szintfelmérésre, amelynek elméleti háttéréről, illetve módszertanáról átfogó képet ad Schmidt 2014-es tanulmányában (Schmidt 2014). A fentiek alapján azonban fontos lenne, hogy a korábban elsajátított szaktárgyi ismereteket is fel tudja mérni a pedagógus. Az elmondottak alapján azonban nincs bevett eljárás az újonnan érkező migráns háttérű diákok előzetes ismereteinek felmérésére, általában kötetlen formában, szóban érdeklődnek a tanárok a gyerekektől, illetve az órai teljesítményük alapján igyekeznek kideríteni, hogy mit tudnak. Ez utóbbi problémás abból a szempontból, hogy nagyon sok minden befolyásolhatja a gyerekek órai teljesítményét a szaktárgyi tudásukon kívül is, például a nyelvtudásuk, az átélt élményeik, a személyiségük vagy az új környezethez való viszonyuk. Így félrevezető lehet a gyerekek órai szereplése alapján levonni a következtetéseket a tudásukkal kapcsolatban, óvatosan kell bánni ezekkel a benyomásokkal.

A következő elemzési szempontom maga a pedagógiai tervezés volt, különös tekintettel a migráns gyerekek szerepére ebben a folyamatban. Volt olyan pedagógus, aki egyértelműen úgy gondolta, hogy befolyásolja az otthoni tervezést a nem magyar anyanyelvű gyerekek jelenléte. Válaszának kifejtésében mégis az óra levezetéséről beszélt, például, hogy különös gondot fordít a házi feladatuk ellenőrzésére, megbizonyosodik róla, hogy értette-e a feladatot, az azonban nem derült ki, hogy hogyan készül ezekre az órákra. Egy másik szaktanár válaszából az derül ki, hogy a tantermi tevékenységek megtervezése közben igyekszik figyelembe venni a migráns gyerekek jelenlétét, de ez annyi plusz időt és energiát igényel, amennyit nem mindig sikerül ráfordítania. Egyes interjúkban az hangzott el, hogy a pedagógusok nem készülnek másképpen az órákra vagy egy tanegység megtanítására, mintha csak magyar anyanyelvű gyerekekkel foglalkoznának, mert van, aki úgy gondolja, hogy nincs is erre szükség, hiszen maga a tanár vagy az osztálytársak lefordítják a tananyagot. Erről a helyzetről, illetve közvetítőnyelvről, amit az osztályban használnak a gyerekek és a pedagógus, az idegen nyelv tanítás módszertanával kapcsolatos alfejezetben még lesz részletesebben szó. Szintén az óratervezéssel kapcsolatban hangzott el a következő válasz is: *„Az a baj az én óráimmal, hogy bizonyos szempontból nagyon egysíkúak, merthogy alapvetően egyébként frontális a nagy részében, viszont úgy frontális, hogy az beszélgetés meg vita... (...) abba tényleg ez a fajta, hogy most külön odamegyek hozzá, nem működik, persze nyugodtan lehet mondani, hogy én változtassak a saját módszeremen, ez tényleg logikus is lenne, csak ehhez meg lusta vagyok, meg szeretem ezt a fajta, hogy most beszélgetünk, vitatkozunk, sokkal élvezetesebb, meg szerintem sokkal jobb a gyerekeknek is egyébként, úgyhogy ezért...”* Ez a részlet tökéletesen körvonalazza azt a problémát, hogy a hagyományos, tanárközpontú tanítási stratégiák nem hatékonyak, ha kisebbségi nyelvet beszélő tanulók integrálásáról van szó (például Penfield 1987: 28; Windle–Miller 2012). Ezek az órák sokkal

kevesebb lehetőséget nyújtanak a migráns háttérű gyerekeknek a bekapcsolódásra, mintha kooperatív munkaformákat is alkalmaznának a pedagógusok, amiken keresztül több támogatást kaphatnának a gyerekek mind a tanártól, mind a társaiktól (Gibbons 2008: 171). A kutatásomban részt vevő szaktanárok többsége elmondásuk szerint szokott csoportmunkát alkalmazni a tanítás során, de a csoportokat eltérő elvek szerint alakítják ki. Van, aki képességek szerint osztja fel az osztályt, és eszerint differenciál, de van, aki a gyerekek társas kapcsolatait veszi figyelembe, illetve hogy ki tud segíteni a migráns gyerekeknek a feladatok megértésében.

A kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a megkérdezett tanárok sok helyzetben differenciálnak, illetve engedményeket tesznek. Például a diákok angolul is elkészíthetnek egy-egy házi feladatot, több időt kapnak egy feladat megoldására, vagy éppen több mindenre kiterjed az értékelésük. Ahogy az egyik szaktanár is említette az interjú során, értékeli „*a füzetet, a külalakot, mindent, hogy legyen sikerélményük...*”. Az interjúkból azonban az is kiderül, illetve a hospitálások során azt tapasztaltam, hogy a szaktárgyi órán nem jellemző, hogy külön, a nyelvi szintjüknek megfelelő feladatot kapnak a migráns gyerekeknek, aminek oka lehet időhiány, a pedagógus leterheltsége vagy éppen egy bevált módszer rugalmatlansága. Ezekre a problémákra az *Együtthaladó* programcsomag jó megoldás lehetne, hiszen a szaktárgyakhoz kapcsolódó és sokféle nyelvi szinten használható feladatokat tartalmaz, nem kellene saját készítésű tananyagot összeállítani a tanárnak. A projektet, melynek során elkészültek ezek a tankönyvek, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete valósította meg 2010 és 2014 között. A cél olyan segédanyagok létrehozása volt, „ami a tananyagtartalmat a tanulók nyelvi szintjén közvetíti”, mivel a megelőző kutatások rávilágítottak ezek hiányára (Menedék 2013: 14). Az általam megkérdezett szaktanárok közül, különböző okokból ugyan, de senki nem használja ezeket a tankönyveket. A leggyakoribb érv, hogy nehézkes a tankönyvek beépítése a tananyagba, illetve a tanítási órákba. Az egyik pedagógus idézetében említésre kerül, hogy az *Együtthaladó* tankönyvek használata „*a magyar nyelv gyakorlására volt (...) inkább jó, de nekem a matematikai rész volt a meghatározó*”. Ez a fél mondat nagyon erősen kapcsolódik a korábbi fejezetben tárgyalt felelősségvállalás kérdéséhez, hiszen a pedagógus megfogalmazza, hogy saját nézőpontjából a szaktárgyi tudás átadása a meghatározó, a nyelvi képességek fejlesztése háttérbe szorul. A következő alfejezetben azonban azt vizsgálom, hogy mégis milyen nyelvi készségek fejlesztésére van lehetőségük a pedagógusoknak a szaktárgyi órákon.

4.3.2. A migráns gyerekek nyelvi készségeinek fejlesztése a szaktárgyi tanítási órákon

Az előző fejezetben már esett arról szó, hogy nem csak a nyelvoktatás során fontos a nyelvi készségek fejlesztése, a tanítási órákon a szaktárgyi tudás átadásával párhuzamosan a nyelvi kompetenciák erősítésére is figyelnie kell a szaktanárnak ahhoz, hogy a hatékonyan tudja támogatni a gyerekeket. Ez hatványozottan igaz, ha a többségi

nyelvet második nyelvként elsajátító tanulóról van szó, így mindenképpen érdemes megvizsgálni azt a kérdést, hogy ebben a helyzetben az idegen nyelv oktatás módszertanának mely elemeit tudja a szaktárgyi pedagógus felhasználni a tanítási óráin.

Ebben a fejezetben arra vállalkozom, hogy az általam készített interjúk és az óralátogatásokon tapasztaltak alapján feltérképezem, hogy a Bárdos által is leírt két nagy területnek, amelyet az idegennyelv-oktatáson belül megkülönböztetünk, mely részterületeit van alkalmuk fejleszteni a szaktanároknak a szaktárgyi órákon (Bárdos 2000: 41).

Az első nagy terület, a nyelvi tartalom négy kisebb részterületre bontható (Bárdos 2000): a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat tanítása tartozik ide. A kiejtés analitikus megközelítés szerinti támogatására nem láttam példát egyetlen szaktárgyi órán sem, a beszélgetések során sem került szóba, így úgy vélem, hogy ezt nem alkalmazzák a kutatásban részt vevő pedagógusok. A másik megközelítés az intuitív kiejtéstanítás, amelynek alapja az utánpótlás és az ismételtetés. A szaktárgyi tanárok, ha nem is tudatosan, de mintát adva a nem magyar anyanyelvű tanulóiknak, fejlesztik őket ilyen módon. Azokon a tanórákon, amelyeken hospitáltam, előfordult, hogy egy rosszul kiejtett szót a tanár elismételt a migráns diák után. Nem kérte ugyan, hogy ismételje meg, így feltételezésem szerint ez nem kifejezetten a gyerek kiejtésének javítására irányuló, inkább ösztönös reakció volt, mégis segíthet a diáknak a helyes mintával.

A nyelvi tartalom közvetítésén belül a nyelvtan tanítása is egy olyan terület, amelyre tapasztalatom szerint tudatosan nem kerül sor a szaktárgyi tanítási órákon. A különböző szövegek olvasása közben induktív módon levonhatna a tanuló különböző következtetéseket, de ez olyan nyelvi tudatosságot feltételezne, amit nem lehet általános iskolás gyerekektől elvárni, illetve ha meg is történne ilyenfajta szabályalkotás, ezek megbeszélésére nem lenne lehetőség a szakórákon. Az *Együttthaladó* tankönyvek használata lehetőséget kínálna a szaktárgyi témákhoz kapcsolódóan nyelvtani ismeretek fejlesztésére, de az előző alfejezetben már kiderült, hogy nem használják ezeket a tankönyveket az órákon. Speciális helyzetben vannak a magyar tanárok, hiszen az ő szaktárgyukhoz hozzátartozik nyelvtan tanítása, ám az általuk tanított rendszer nagyon sok ponton különbözik a magyar mint idegen nyelv tanítás rendszerétől.

A nyelvi tartalmon belül a szókincs tanítása egy különleges terület, hiszen ez kötődik a legszorosabban a szaktárgyi tudáshoz. Schmidt is felhívja rá a figyelmet, hogy a szaktanároknak vállalni kell a felelősséget azért, hogy a saját szaktárgyukhoz kötődő szókészletet megtanítsák a migráns gyerekeknek, hiszen ez nem várható a magyar mint idegen nyelv tanártól (Schmidt 2014: 8). Egy korábban már említett ausztrál kutatás eredményei is azt mutatják, hogy a megkérdezett tanárok 93 százaléka egyetértett azzal, hogy fontos felhívnia a gyerekek figyelmét a saját szaktárgyával kapcsolatban használatos szókészletre (Windle–Miller 2012: 323). A kutatásomban részt vevő pedagógusok általában szemléltető eszközök, rajzok és kísérletek segítségével igyekeznek támogatni a megértést és az új szavak tanulását, ahogy az egyik matematika tanár is elmondta, gyakran a szöveges feladatokat is lerajzolja, hogy így segítse a nem magyar anyanyelvű diákjait. A megértés támogatásának másik nagyon gyakori módja a közvetítőnyelv használata. Természetes, hogy egy közös nyelv keresése egyértelmű megold-

dásnak tűnik, és valószínűleg rövid utasításoknál működhet is. Ugyanakkor problematikus, hiszen az információ több szinten is torzul, mire eljut a diákhöz. Legtöbb esetben a gyerekeknek sem az angol az anyanyelvük, és a tanárok elbeszéléséből is az derül ki, hogy nem beszélnek olyan szinten angolul, hogy pontosan azt tudják átadni a gyerekeknek, amit szeretnének. Ugyanez a helyzet azzal, ha az osztálytársak fordítanak, esetleg kísérik a tanárukat, ez szintén nem eredményezi a tananyag pontos átadását. Úgy gondolom tehát, hogy a szemléltető eszközök, kísérletek, rajzok, játékok segítségével hatékonyabban lehet fejleszteni a gyerekek szókincsét, akár szakszavakról, akár az órán felmerülő ismeretlen kifejezésekről van szó, mint egy olyan harmadik nyelv segítségével, amit egyik fél sem beszél tökéletesen, beleértve a tanárokat is.

A nyelvi tartalom tanításának utolsó területe a pragmatikai ismeretek átadására vonatkozik, tehát a nyelvhasználati kérdéseket foglalja magában. Mivel a szaktárgyi órákon a nem magyar anyanyelvű diák autentikus magyar közegben van, tudatos tervezés nélkül is megvalósul ennek a területnek a fejlesztése, ha a tanuló nyelvtudása elérte már azt a szintet, hogy megérti a tantermi szituációkat. A migráns gyerekek így gyakorolhatják a társaikkal való interakciót, a tanárral való kommunikáción keresztül pedig a hierarchikus kapcsolatokra jellemző nyelvhasználatot is elsajátíthatják. Ebben a kontextusban ráadásul jó darabig nincs tétje annak, hogy például a nyelvi udvariasság milyen mértékben érvényesül a migráns gyerekek nyelvhasználatában. A humán szaktárgyak lehetőséget nyújtanak egyéb pragmatikai ismeretek támogatására is, például az irodalom vagy történelemórákba könnyen beépíthető drámajátékokon keresztül. Azokon az órákon, amelyeken hospitáltam, nem volt példa ilyen típusú feladatra és az interjúk során sem került szóba ez a kérdés.

A nyelvoktatás másik nagy területe, a nyelvi készségek fejlesztése szintén négy részterületre bomlik, a hallás utáni értés, az olvasási készség, az íráskészség és a beszéd-készség fejlesztésére. Bárdos három készség szintre osztja ezt a rendszert, az értés szintje tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést, a kommunikációs készség szintje a beszéd és az írás készségét, illetve kiegészíti a közvetítés készség szintjével, amely a tolmácsolást és a fordítást foglalja magába.

Az értés támogatásáról a korábbiakban már esett szó a szókincs fejlesztése kapcsán, hiszen az adott szó megtanulásához elengedhetetlen a megértés is. Azt azonban nehezebb felmérni a szaktanárok számára, hogy általában az órán elhangzottakat mennyire értette meg a nem magyar anyanyelvű tanuló. Az interjúk során sok tanár említette, hogy a migráns gyerekekhez gyakrabban odamegy óra közben vagy óra végén szán arra időt, hogy ellenőrizze a megértést, de ennek mikéntjéről nem esett szó. Az óralátogatások alkalmával annyit tapasztaltam ebből, hogy egy-egy új feladat kiadásánál a pedagógusok általában odamentek a migráns diákokhoz, ellenőrizték, hogy jól írták-e le a feladatot, illetve óra végén a házi feladattal kapcsolatban tették ugyanezt. Nem hangzott el az interjúkban, hogy mit tesz a pedagógus, hogyha észreveszi, hogy a diákja nem érti az anyagot. Az beszélgetések és a hospitálásokon látottak alapján úgy gondolom, hogy leggyakrabban angolul vagy más „közös” nyelven próbálják megmagyarázni azokat a részeket, amik gondot okoztak, esetleg egy másik diákot kérnek meg

erre. A korábban említett problémák mellett azonban így a szaktárgyi kompetenciák sem fejlődnek, hiszen nem magyarul hangzik el a magyarázat. Az általam megfigyelt órákon nem volt rá példa, hogy a tanárok kifejezetten hallásértést fejlesztő gyakorlatokat, vagy olyan feladatokat adtak volna migráns háttérű diákoknak, amik segítik az órán elhangzottak megértését, esetleg ennek ellenőrzését.

Az olvasásértés speciális terület, mivel a pedagógusok gyakran a magyar anyanyelvű gyerekek számára is készítenek ezzel kapcsolatos feladatokat. Különösen a humán tárgyaknál hangsúlyos a különböző szövegek értelmezésének segítése. Arról azonban sem a beszélgetések során nem volt szó, sem az óralátogatások alatt nem tapasztaltam, hogy ezeket az órai gyakorlatokat módosították volna a pedagógusok, hogy megfeleljenek a migráns gyerekek szükségleteinek. Az egyik magyartanár írásbeli vázlatokat szokott adni a nem magyar anyanyelvű diákjainak, majd ezek alapján kéri számon a tanultakat. Ezek a vázlatok vagy magyar vagy angol nyelvűek, vagy mindkét nyelven szerepel bennük a tananyag.

Az íráskészség tekintetében azt tapasztaltam, hogy sok esetben kapnak a migráns gyerekek feladatot, sok pedagógus arról számolt be, hogy kezdetben a minimális követelmény a nem magyar anyanyelvű diákjaikkal szemben, hogy lemásolják a táblára írtakat. A másolás azonban a diktálás mellett az íráskészség fejlesztésének elemi szintje (Bárdos 2000: 173). A tanárok közül többen elmondták, hogy a házi feladatokat nem kötelező magyarul elkészíteniük a migráns gyerekeknek, így nem erősítik a magyar nyelvi kompetenciákat ezek a gyakorlatok. Az íráskészség fejlesztésével kapcsolatban érdemes megemlíteni az alfabetizálást, amely „a latin betűs ábécét nem ismerők és / vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja.” (Schmidt 2013: 88). Az alfabetizálás a nyelvtanulás kezdeti szakaszában mindenképpen hasznos lehet, egyes esetekben pedig elengedhetetlen (Schmidt 2013: 88–89). A vizsgálatom során azt tapasztaltam, hogy a szaktárgyi órákon nem jelenik meg ez a kérdés, a pedagógusok nem említik elbeszéléseikben, így feltételezhetően a magyar mint idegen nyelv órákon történik ez a fajta fejlesztés. A korábban említett másolási feladatok a tanítási órákon, illetve a megfelelően vezetett füzet jutalmazása kis mértékben ugyan, de segíthet a migráns gyerekeknek.

A negyedik terület a beszéd-készség fejlesztése, amit tapasztalatom szerint szintén nem fejlesztenek tudatosan a szaktanárok, de az órákon autentikus nyelvi környezetben kell használnia a nyelvet a migráns gyerekeknek, ami rendkívül komplex feladat a nyelvtanuló számára. Az előző fejezetben is említett tanárközpontú tanítási mód, illetve az alapvető kérdés-felelet típusú kommunikációs egységek sem ideálisak a beszéd-készség fejlesztése szempontjából, hiszen a diákok csak rövid megnyilatkozásokat tesznek. A csoportos feladatok alkalmával több lehetőségük lenne a diákoknak kommunikálni a társaikkal, ekkor azonban tapasztalatom szerint gyakran angolra váltanak a gyerekek.

Az interjúk és az óralátogatások alapján tehát az a tapasztalatom, hogy a szaktanárok igyekeznek támogatni a migráns háttérű diákok fejlődését, de olyan átmeneti

időszaknak tekintik azt a periódust, amíg a gyerekek nyelvi készségei nincsenek azon a szinten, hogy be tudjanak kapcsolódni a munkába, és ez alatt ők nem tudnak hatékonyan részt venni a fejlesztésükben.

5. Összegzés

A pedagógusok attitűdje valóban pozitív az oda érkező migráns háttérű tanulókkal szemben, ahogy azt korábban is sejtettem, illetve amiről az iskola profílját is árulkodik. Ugyanakkor több olyan tényezőre is reflektáltak a pedagógusok, amelyek befolyásolják a hozzáállásukat, például a szorgalom, illetve a magatartás, amely változókat néhány esetben származáshoz, illetve szocioökonómiai háttérhez is kötnék, ám ezek nem merev sztereotípiákként, inkább a munkájukat megkönnyítő tapasztalatokként jelentek meg az elbeszéléseikben. A kulturális sokszínűségnek minden esetben kedvező hatásait emelték ki a tanárok, konfliktus esetén pedig többnyire vállalják a mediátor szerepet a gyerekek között, ami szintén pozitív hozzáállásra utal. Az oktatásukkal kapcsolatban azonban már felmerült a beszélgetések során negatív hatás is, nehézségekről, frusztrációról és időhiányról számoltak be néhányan a megkérdezett pedagógusok közül.

Az általam készített interjúkból az is kiderült, hogy sok esetben nem jutnak el a továbbképzési lehetőségek a szaktárgyakat oktató tanárokhoz, illetve néhányuk megfogalmazta, hogy úgy érzi, nem ilyen típusú segítségre van szüksége. A migráns gyerekek fejlesztésében részt vevő felek közti kommunikációt fontosnak tartják a pedagógusok, a beszélgetések során beszámoltak arról, hogy hasznos tartani a kapcsolatot a szülőkkel, a többi kollégával és a magyar mint idegen nyelv tanárral is. Ezt a jó gyakorlatot még hatékonyabbá lehetne tenni, ha időnként az egy-egy gyerek esetére korlátozódó konzultáció helyett a szaktárgyi pedagógusok a magyar mint idegen nyelv szaktanár segítségével megbeszelnék az olyan általános kérdéseket és bevált módszereket is, amik segíthetnék mindennapi munkájukat.

A gyereket segítő támogatásnak, a *scaffolding*-nak egyik kulcseleme a tervezés, ugyanakkor azt tapasztaltam, hogy a megkérdezett pedagógusok ritkán veszik figyelembe a migráns gyerekek jelenlétét az órákra való készülés során, inkább csak az óra levezetését befolyásolja a jelenlétük. Ez abból a szempontból is fontos, hogy a tervezés egyik alaplépése a tudás felmérése lenne, amire a szaktanároknak nincs bevett eljárásuk. Az órák levezetésével kapcsolatban az a probléma merült föl, hogy a pedagógusok gyakran alkalmaznak tanárközpontú tanítási stratégiákat, olyan tanórákat tartanak, amelyek a hagyományos kérdés-felelet metódusára épül, ami nem támogatja kellőképpen a nyelvi nehézségekkel küzdő gyerekek bekapcsolódását a közös munkába. A bevonásukat sok esetben közvetítőnyelv alkalmazásával igyekeznek megoldani, ami leggyakrabban az angol, így azonban az információ több szinten is torzul. A tanításszervezési módhoz szorosan kapcsolódik a differenciálás kérdése, ami szükségesszerűnek tűnik, ha nem magyar anyanyelvű gyerekek is részt vesznek a tanítási órán. A

megkérdezett tanárok elbeszéléséből az derül ki, hogy ritkán differenciálnak, a hospitálások alkalmával pedig egyáltalán nem tapasztaltam, hogy a migráns diákok a nyelvi szintjüknek megfelelő feladaton dolgoztak volna, pedig az *Együtthaladó* tankönyvek egyszerűen kínálnának módot erre. Az értékelés szintjén jobban megvalósul a differenciálás, több mindent jutalmaznak a migráns gyerekeknél, illetve engedményeket tesznek, hogy több sikerélmény érje őket.

Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy nyelvi tartalom átadására, illetve nyelvi készségek fejlesztésére nem vagy nagyon ritkán kerül sor a szaktárgyi órákon. A tanárok narratívájából és a hospitálások során az derült ki, hogy a nyelvi nehézségek leküzdésében nem vállalnak tevékeny szerepet a pedagógusok, ami nyilvánvalóan az erre irányuló módszertani ismeretek hiányából adódik. Úgy tűnik, hogy az az időszak, amíg a nem magyar anyanyelvű gyerekek nem tudnak részt venni az tantermi kommunikációban és nem tudnak bekapcsolódni a közös munkába, csupán a magyar mint idegen nyelvi órák szempontjából hatékony, hiszen egyedül ott történik nyelvi fejlesztés. Arra a kérdésre, hogy hogyan működhetne a migráns gyerekek szaktárgyi oktatása jobban, a legtöbb tanár egy intenzív nyelvi előkészítőt javasolna, ami abból a szempontból rendkívül nehezen kivitelezhető, hogy a migráns háttérű gyerekek a tanév bármelyik szakaszában érkehetnek. Úgy gondolom, hogy érdemes lenne megfontolni Schmidt (2014) felvetését is, miszerint a tanárképzés során kellene felkészíteni a pedagógusokat erre a komplex feladatra, amellyel egyre több tanár találkozik a pályája során, és aminek sikerességétől még több gyerek jövője függ.

Forrás

Együtthaladó – Migráns Gyerekek az Iskolában. <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> (2015. 04. 18.)

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Byrnes, D. A. – Kiger, G. – Manning, M. L. 1997. Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education* 13 (6): 637–644.
- Clair, Nancy 1995. Mainstream Classroom Teachers and ESL Students. *TESOL Quarterly* 29(1): 189–196.
- Gibbons, Pauline 2008. 'It was taught good and I learned a lot': Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy* 31(2): 155.

- Hammond, Jennifer 2008. Intellectual challenge and ESL students: Implications of quality teaching initiatives. *Australian Journal of Language and Literacy* 31(2): 128–154.
- Hammond, Jennifer – Gibbons, Pauline 2001. What is scaffolding? In: Hammond, Jennifer (ed.): *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. NSW: PETA. Newtown. 1–14.
- Hammond, Jennifer 2001. Scaffolding and language. In: Hammond, Jennifer (ed.): *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. NSW: PETA. Newtown. 15–31.
- Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet. 2007. Kovács Éva (szerk.) Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. Budapest–Pécs. 373–397.
- Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület 2013 „Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.” Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén.
http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai_es_europai_jo_gyakorlatok_az_interkulturalis_pedagogia_es_a_migrans_gyerekek_integracioja_teruleten_tanulmany_2013_0.pdf (2015. 04. 18.)
- Penfield, Joyce 1987. ESL: The regular classroom teachers' perspective. *TESOL Quarterly* 21 (1): 21–39.
- Reeves, Jenelle R. 2006. Secondary Teacher Attitudes toward including English-Language Learners in Mainstream Classrooms. *The Journal of Educational Research* 9(3): 131–142.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2013. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 88–96.
- Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. 2004. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Valdés, Guadalupe 1998. The World outside and inside Schools: Language and Immigrant Children. *Educational Researcher* 27 (6): 4–18.
- Windle, Joel – Miller, Jenny 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35 (3): 317–333.
- Youngs, Cheryl Stanosheck – Youngs, George A. 2001. Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, 35 (1): 97–120.
- Youngs, Cheryl Stanosheck – Youngs, George A. 1999. Mainstream teachers' perceptions of the advantages and disadvantages of teaching ESL students. *Minne TESOL/ WITESOL Journal* 16: 15–29.

Reet Klettenberg¹

A BALASSI INTÉZET MŰFORDÍTÓI KÉPZÉSE – EGY MŰFORDÍTÓ SZEMÉVEL 5 ÉV TÁVLATÁBÓL

Abstract

This article introduces the Balassi Institute's Literary Translation Program through the experiences gained by a former participant. In the course of the Balassi Institute's ten-month program, students can expand their knowledge of Hungarian in language lessons held eight times per week, be exposed to literary translation in workshops that meet four times weekly and gain a deeper insight into contemporary Hungarian prose, drama and poetry in weekly courses. Participants are assigned both contemporary and classical texts, which are translated and then discussed during translation workshops. Other than consultation provided by instructors, during the course of the entire program students receive advice and direction from a native speaker consultant as well.

Keywords: *literary translation, Balassi Institute, Hungarian literature, instruction, Hungarian Translators' House*

Kulcsszavak: *műfordítás, Balassi Intézet, magyar irodalom, képzés, Fordítóház*

A magyar nyelvtanulást a Tartui Egyetemen kezdtem el 2003-ban pusztán kíváncsiságból, gondolván, hogy úgysem kell ez nekem, csak érdekesnek tűnik. Nem is voltam mintatanuló, sőt, mint később kiderült, az akkor tartui magyar lektor, első magyartanárként Tóth Krisztina azt hitte, hogy alszom az óráján, vagy legalábbis nem tudok beszélni. Aztán úgy hozta az élet, hogy Magyarországra kerültem az ELTE Finnugor Tanszék észak-lektornak. Ez volt az első alkalom, hogy betettem a lábam az országba, ami később észrevétlenül a második hazám lett. Mivel a tartui magyartanulás két éve alatt nem vettem túl komolyan a dolgot, ezért, hogy pótoljam a mulasztásomat, hamar kerestem egy nyelvtanulást az ELTE Magyar Nyelvi lektorátusán, ahol nyelvtanulás mellett sok kulturális és irodalmi ismeretre is szert tehettem. Egy évvel később a tartui magyar lektor, aki akkor már Tóth Viktória volt, megszervezte a balatonfüredi Fordítóházban az első magyar-észti fordítói szemináriumot, amire csak póttagként sikerült bekerülnöm, mivel későn értesültem a lehetőségről. Már Tartuban is jártam fordítókursusra

¹ Reet Klettenberg észak-észti fordító, eddig megjelent műfordításai Ottlik Géza: Iskola a határon, Bodor Ádám: Sinistra körzet, Dragomán György: A fehér király, Kosztolányi Dezső: Édes Anna, Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk, Dóka Péter: Lila királylány, novellák, versek; ryblikas@gmail.com

Tóth Krisztinához, ahol Janikovszky Éva és Lázár Ervin meséivel birkóztunk. Ekkoriban még nem is létezett magyar–észt szótár, csak 2010-ben jelent meg a magyar–észt közpszótár. Vagyis a „fordítás” abból állt, hogy ki-ki megpróbált más nyelveken keresztül kiszótárazni egy adott szövegrészt otthon, és az órán legalább valamennyire értelmes mondatokat létrehozni a nagy kutatómunka eredményeképpen. A tanárnő valószínűleg kiválóan szórakozhatott rajtunk. Mindenesetre – ha egyelőre még észrevétlenül is, de – a műfordítói tevékenységem ott alapozódott meg.

Az első, 2006-os fordítói szemináriumon két szöveg izzasztott meg: Bartis Attila *Idefent balsors, odalent sorstalanság* című novellája és Háy János *Budapesti hidak* című novellasorozatának bevezető része. A kettő összesen kilenc oldal, de olyan nehéz feladatnak bizonyult kezdő átültető koromban, hogy az egész hét alatt, amit a Fordítóházban töltöttünk, nem jutottam el a Balaton partjára, mert szótárak és kézikönyvek forgatásával voltam elfoglalva.

Az első Fordítóház-élményem és a szövegekkel való bíbelődés viszont annyira elbűvölt, hogy a következő években is részt vettem a szemináriumokon, közben szorgalmasan jártam a magyar lektorátus nyelvóráira, amíg ki nem tiltott Berki Judit tanárnő, mondván, hogy már nincs ott keresnivalóm. Tanultam a nyelvet, és amikor már úgy ítélttem, hogy többé-kevésbé meg tudok szólalni magyarul, beszélni is kezdtem. Olvastam sok magyar irodalmat, letettem a felsőfokú nyelvvizsgát, de valószínűleg még mindig nem fordult meg a fejemben, hogy akár hivatásszerűen is foglalkozhatnék műfordítással, pedig visszafogottan, de mindig örömmel vettem minden fordítási lehetőséget. Aztán egyszer csak feltette a kérdést egy ismerősöm: miért nem pályázom a Balassi Intézet műfordító kurzusára? Ezután meghánytam-vettem a dolgot, pályáztam, és a legnagyobb örömömről fel is vettek.

A 2009/2010-es tanév szeptemberében kilenc csoporttársammal együtt kezdettem el a kurzust. A csoportunkban volt amerikai, három lengyel, angol, udmurt, cseh, japán és rajtam kívül még egy észt. Mi voltunk az ötödik évfolyama a műfordító kurzusnak. Az órarendben volt heti nyolc nyelvóra, négy fordítószeminárium és két-két kortárs prózát, drámát és költészetet ismertető óra. A nyelvórákon sokat beszéltünk mindenféléről, megismertük például a magyar választási rendszert, de olvastuk Romhányi verseit, meghallgattunk egy-egy népszerű dalt és szövegeket elemeztünk.

A nyelvórára visszagondolva olyan érzésem van, hogy ez nem egy klasszikus értelemben vett nyelvóra volt, hanem inkább egy kellemes beszélgetés, hiszen a műfordító kurzuson már nem azon kell izzadni, hogy helyesen ragozzunk vagy begyakoroljunk egy-egy szabályt, hanem sokkal inkább szókincsbővítéssel és általános eszmecserével voltunk elfoglalva, de ezt olyan fesztelen hangulatban, ami nagyon élvezhetővé tette az órára járást.

A kortárs magyar dráma óra nagyon kellemes velejárója az volt, hogy elmehettünk színházba. Persze olvasni is olvastuk a drámákat, Kovács Kriszta tanárnőnk, aki ekkor a Radnóti Színház dramaturgja is volt, bennfentes információkkal látott el minket. A színház után pedig megbeszéltük az élményeket.

A kortárs próza jelentett talán a legtöbb „házi feladatot”, amennyiben az olvasást feladatnak lehet tekinteni. Elég feszes volt az ütemterv, de azt gondolom, hogy aki fordításra adja a fejét, az általában szeret olvasni. Így ismerkedtünk meg egy halomnyi jó könyvvvel, amiből később – az én esetemben legalábbis – megjelent fordítás is lett. Dánél Mónika elolvastatta velünk például a *Sinistra körzetet*, *A fehér királyt*, de olvastunk Esterházyt, Nádaszt, Németh Gábort, Kertészt, Krasznahorkait, Darvasi Lászlót, Gion Nándort, Szilágyi Istvánt, Galgóczi Erzsébetet, Garaczi Lászlót, és ezek mind egész művek voltak. A tanév folyamán eljött hozzánk egy pár szerző, találkoztunk személyesen Bodor Ádámmal, Németh Gáborral, Lengyel Anna dramaturggal és Ladik Katalin költővel. Ezek is érdekes és fontos alkalmak egy műfordító vagy leendő műfordító számára, hogy lássa, a szerző ugyanolyan ember, mint bárki más.

Számomra a legizgalmasabb óra a fordítózseminárium volt. Alapvetően a képzés számára készült szöveggyűjteményből választott egy-egy szöveget Rácz Péter, a szemináriumvezető. Elsőnek például a *Sinistra körzet*-ből egy részletet, ami aztán mestermunkám és egyik első megjelent kötetem is lett. A szemináriumon nemcsak kortárs irodalommal foglalkoztunk, hanem klasszikusokkal is. Az év folyamán fordítottunk Szép Ernőt, Mándy Ivánt, Hamvai Kornélt, Krúdy Gyulát, Radics Viktóriát, Dalos Rimmát, Rakovszky Zsuzsát, Kaffka Margitot, Nádas Pétert, Petri Györgyöt, Bartis Attilát, Móricz Zsigmondot és Vörösmarty Mihályt, vagyis többnyire prózát, de közben drámát (Hamvai: *Castel Felice*) és verset is (Dalos, Petri, Vörösmarty). Az egyik legnagyobb élményem például az volt, amikor a tanév legeslegvégén Vörösmarty *Madárhangok* című versével rukkolt elő Péter. Addig nem is sejtettem, hogy versfordítás ilyen játékos és vidám is lehet.

A szöveggel való ismerkedés után először megbeszéltük a lehetséges fordítási nehézségeket. Péternek már akkora tapasztalata van ebben a Fordítóház vezetőjeként, hogy nagyon jó érzékel ki tudja emelni a problémás helyeket, amit aztán megvitatunk, ki hogyan tudja megoldani az anyanyelvén. Igazából ezek a több nyelv szempontjából átbeszélt problémák és megoldások tartoznak a képzés legértékesebb órái közé, mert ezek ötleteket adtak, kiszabadítottak a saját nyelvem kötelékeiből. Ugyanakkor Péter soha nem adott kész megoldásokat, hanem először kiderítette, mi a nehézség az adott nyelven, aztán meg hagyta, hogy a kérdések és ötletek mentén ki-ki maga jusson el a neki leginkább megfelelő megoldásig. Alapvető szabályok vagy fordítási fogások mindig valamilyen konkrét kérdés és tapasztalat kapcsán fogalmazódtak meg, mintegy természetesen.

Az év folyamán előfordult, hogy a csoportban olykor valaki feltette a kérdést: miért pont ezzel a szöveggel kell foglalkoznunk? Ilyenkor mindig megtapasztaltuk, hogy a kiválasztott szöveg bőven tartalmaz tanulságos problémákat, és segít átgondolni olyan kérdéseket, amelyekkel egy műfordító lépten-nyomon találkozik. Személyes tapasztalatom még, hogy a szöveggel való foglalkozás folyamán minden szöveget megszerettem, még azt is, ami elsőre nem tetszett. Mindenesetre változatos volt a dolog, egyszer sem éreztem, hogy túl sokat foglalkozunk valamivel, pedig gyakran viszonylag gyorsan el tudtam készíteni a fordításokat. Az eszmecsere akkor is érdekes volt, amikor a saját szövegemben már megoldottam a megoldanivalókat.

Irodalmi tekintetben minden kurzus olyan szövegeket adott, amelyeket nem biztos, hogy megtaláltam volna magamtól. De miután valamelyik tanár kezünkbe nyomott egy szerzőt, megtetszett, és később más művei után is kutakodtam. Ilyen szempontból sok ötletet adott a próza, a költészet és a dráma óra, mert mindig több név hangzott el, mint amennyit el tudtunk olvasni a programon belül. Olyan intenzíven és olyan sokféléen mint akkor, sose olvastam, sem előtte, sem utána, jól edzésben tartott a kurzus.

Az egész kurzus alatt a tanári konzultáció mellett mindenkinek rendelkezésére állt egy anyanyelvi konzulens, aki megnézte a szemináriumon készült fordításokat, javított, javaslatokat tett, tippeket adott. A szerencsésebbek személyesen is találkozhattak a konzulensükkel, de egy ilyen munkakapcsolat internet segítségével is nagyon nagy haszonnal jár. Egy tapasztaltabb műfordító ugyanis felbecsülhetetlen tanácsokat tud adni mind nyelvilag, mind pedig szakmailag. Például arra nézve tud véleményt mondani, mik azok a szövegek, amelyek jobban fekszenek a fordítótanoncnak, bár ezt biztosan maga a tanonc is megérzi. Mégis fontos, hogy van egy szakmai tekintély, egyrészt a fordító kap visszajelzést, másrészt a kurzus vezetői „ellenőrizhetik”, hogyan fejlődik a tanítványuk.

A műfordító kurzus nem csak a tanteremben zajlik, közös rendezvények, „csapatépítő kirándulás” a tanév elején, hogy a csoport tagjai megismerkedjenek egymással és összeszokjanak. Nálunk néha spontán kocsmázás is előfordult, ami szintén hasznos az összekovácsolódáshoz. De volt például közös filmnézés is, amikor a *Sorstalanságot* kellett volna elolvasnunk, de már kevés volt az idő. A film alapján legalább megismerték az alapkoncepciót azok is, akik nem tudták elolvasni a könyvet. A mi csoportunknak volt egy „pre-Füred” hétvégéje is, hogy azok, akiknek még nem volt szerencsájük a balatonfüredi Fordítóházban tartózkodni, megismerjék a házat és a körülményeket. Az első alkalommal kaptunk egy kvízt is, hogy a válaszokat keresve kézbe vegyünk sok szótárt és kézikönyvet, és ne csak az interneten keressük a megoldásokat.

Aztán januárban a tavaszi félév kezdete előtt egy egész hetet töltöttünk együtt a házban, hogy elkészítsük a mestermunkánk nyersfordítását. Ugyanis a kurzus végére le kell tenni az asztalra egy ív vagyis 40 ezer karakter terjedelmű fordítást, amennyiben a szöveg próza vagy dráma, míg a költészet esetében fele annyi volt a követelmény. A kiválasztott művet már az első félévi szorgalmi időszak végéig be kellett jelenteni, vagyis három hónap alatt annyira meg kellett szeretni egy művet, hogy ennek átültetésére vállalkozzunk. A magyar mű anyanyelvű szövegén kívül a mestermunkához egy fordítói utószó is tartozott, amit szintén a célnyelven kellett írni. Az utószóban a fordítás során felmerülő problémákat, ezeknek megoldásait és a megoldások indoklását kellett megfogalmazni, illetve kicsit vizionálni, milyen lehet az adott mű helye és fogadtatása a célkultúrában.

Szóval ezzel a nemes feladattal teletöltünk egy hetet a januári Balatonfüreden. Mind a hely, mind a feladat nagyon izgalmas, már csak azért is érdemes műfordítónak lenni, hogy a Fordítóház falai közt reggeltől estig dolgozhasson az ember. Én azt tapasztaltam, hogy ott sokkal jobban tudok koncentrálni, haladni, mert valahogy olyan a hely

hangulata. Persze évek folyamán azt is meg kellett tanulnom, hogy néha muszáj szünetet tartani és elmenni sétálni, mert a feszített munka is megárlhat.

A mestermunkát is megnézi az anyanyelvi konzulens, és jó esetben az eredmény egy olyan jó minőségű szöveg, amivel aztán akár kiadót is lehet keresni, hogy megjelenhessen a teljes mű. Az én mestermunkám a *Sinistra körzet* volt, ami 2012-ben jelent meg észtil sok-sok munka és egy kis szerencse után.

A műfordító kurzusban azt szeretem nagyon, hogy nem hagyják békén a végzett tanítványokat Péter és Móna, hanem 2010 óta minden évben szerveznek egy úgynevezett posztműf szemináriumot, amikor is a Fordítóházban egy egyhetes szeminárium során foglalkoznak egy vagy több szöveggel a különböző évfolyamokból való fordítók, így nem csak a saját csoporttsaihoz van szerencséje a Balassi Intézet műfordító növendékének, hanem az előtte és utána ott tanulókkal is megismerkedhet. A posztműf szeminárium kitalálói egyébként Fekete Kati német és Jelizaveta Szocsivko orosz műfordító, akik 2008/2009-es tavévben koptatták a Somlói úti épület lépcsőit. Péter és Móna pedig örömmel vették a kezdeményezést. Ezeken a szemináriumokon fordítottak már Hamvai Kornélt, Krasznahorkai Lászlót, Bartis Attilát, Pályi Andrást, Mán-Várhegy Rékát és Domonkos Istvánt. Hagyományosan a szemináriumon végzett munkáról be is számolnak a résztvevők a veszprémi egyetemen, vagyis ez egyben nyilvános szereplési lehetőséget is kínál a fordítóknak, ahol magyar közönség előtt be tudnak számolni a munkájukról. Ilyenkor eljön az aktuális szerző is a Fordítóházba, hogy találkozzon egy szekerderéknyi fordítójával.

A fiatal fordítóknak egy kis megjelenési lehetőséget biztosít a Fordítóház évente megjelenő *Füredi Fordítói Füzetek* című kiadványa, amiben egy-egy szerző rövid szövege jelenik meg egy csomó nyelven. Emlékszem, hogy milyen eufóriát váltott ki belőlem az, amikor első alkalommal láttam a fordításomat nyomtatásban megjelent formában.

A Balassi Intézet műfordító képzésen tapasztalatom szerint minden tanár ki-ki a maga módján egyengeti a fiatal műfordítótanoncok útját, olvasni- és fordítanivalót ajánl nekik, bátorítja és biztatja őket, fordítói öntudatot próbál kifejleszteni bennük, figyelmeztet a csapdákra, szakmai és szellemi támogatást kínál nekik. A jövőendő műfordító pedig kiépítheti a szükséges szakmai hálózatát.

Én nagyon jól éreztem ott magam. Vagyis, igazából volt olyan időszak, hogy nem éreztem jól magam, sőt félbe akartam hagyni, de akkor a műfordító képzés szakmai koordinátora, Péter rendesen leteremtett, és folytattam. Most már el sem tudom képzelni, hogy nem tettem volna pontot egy ilyen szép képzés végére, ami nélkül valószínűleg nem lettem volna (olyan elhivatott) műfordító. Nagyon sok mindent adott nekem ez az év, és nagyon sok mindent ad az, hogy tanáraink figyelemmel kísérik a fordítói sikereimet.

A képzést csak ajánlani tudom azoknak, akik szeretnek olvasni és dolgozni, szeretik a magyar irodalmat, szeretik a kihívásokat és kalandokat.

Aki pedig szereti a magyar irodalmat, annak Budapest amúgy is nagyon jó hely, hiszen annyi irodalmi esemény van, hogy nem győz az ember válogatni a sok könyvbemutató, beszélgetés, konferencia, író-olvasó találkozó, fesztivál és slammeresemény

között. És ha már véletlenül ott ragad a szorgalmas fordító június végéig Magyarországon, akkor miért hagyná ki a JAK Műfordító Táborát, amikor ez pont neki való hely, ahol még egy csapat íróval is találkozhat személyesen, még egy csomó szöveget fordíthat szemináriumokon, és még egy rakás új könyvet is megismerhet a legfrissebb terméskből?

Papp Ágnes Klára¹

„SZOMORÚ GYŐZTES”

A MESEI SZEREPEKÖRÖK, CSELEKMÉNYSZERKEZET, ELBESZÉLÉSMÓD ÉS VILÁGKÉP ÖSSZEFÜGGÉSEI

Abstract

In this paper textual analysis of Ervin Lázár's tale, *The Littlest Witch*, will be used to examine how realigning a fairy tale's plot structure, narrative viewpoint and character roles transforms a work's value system and world view, thereby allowing us to use the typical plotlines found in folk tales – polarized along the explicit dichotomy of characters representing good vs. evil – to portray contradictory, psychological emotions in reflection of the complex attitudes present in our modern world.

Keywords: *fairy tale, literary fairy tales, story-morphology, story characters, storytelling functions, viewpoint, psychological depiction, narration, structure*

Kulcsszavak: *varázsmese, műmese, mese-morfológia, mesei szerepkör, varázsmesei funkciók, nézőpont, lélektani ábrázolás, narráció, szerkezet*

1. Bevezetés

A következő elemzés során arra teszünk kísérletet, hogy a népmese (ezen belül is a mesék legősibb rétegét képviselő tündérmese) és a műmese világlátásának eltérését a szövegalkítás, a cselekményszerkesztés, az elbeszélésmódok átalakulásán keresztül vizsgáljuk. Ehhez illusztrációként két egymáshoz szorosan kapcsolódó művet fogunk felhasználni, Lázár Ervin *A legkisebb boszorkány* című alkotását és az ennek egyértelmű pretextusaként megjelölt, egyébként Lázár Ervin által is közreadott Ámi Lajos-mesét, a *Király Kis Miklóst*.² Így lehetőség nyílik arra, hogy ne annyira az elvont tanulságok,

¹ Papp Ágnes Klára PhD, intézetvezető, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelv, Irodalom és Kultúratudományi Intézet; papp.agnes.klara@kre.hu

² Ámi Lajos nevezetes cigány mesélő kilenc meséjét adja közre Lázár Ervin egy kötetben. Lázár Ervin, *Az aranyifjítószó madár. Ámi Lajos meséi*, Osiris, Bp. 2001. (A továbbiakban Ámi Lajos meséit ebben a kiadásban idézem.) Ezek közt szerepel a *Király Kis Miklós* nem lel az országban olyan szép nőt, akit elvegyen. Az újságból olvasta, hogy Tündér Tercia világszépasszonya is létezik a földön című. Az, hogy *A legkisebb boszorkány* ezt dolgozza át, nem rejtett utalás, Lázár Ervin is elismerte. (Ld. „A legjobb szívű behemót” Pál Melinda beszélget Lázár Ervinnel. Beszélő 2000 szeptember, <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0910/40pal.htm>). De már a mese mottójában is utal rá: „Tisztelet Ámi Lajosnak” Lázár Ervin: *A legkisebb boszorkány*. Uő, *Hapci király, Osiris, Bp., 2001.*, 27 (A továbbiakban az oldalszámok erre a kiadásra vonatkoznak.)

mint inkább az élő szöveg felől közelítsük meg a lényegében elméleti problémát. Az elemzés több szempontból is érdekes lehet pedagógiailag: először is két, akár alsó tagozatos gyerek számára is jól olvasható, élvezhető szövegen keresztül alapvető narratológiai kérdések felvetését, illetve a fabula lényegi azonossága mellett e tényezők megváltoztatásának a szöveg értelmére, a szövegvilág értékrendjére gyakorolt hatásának megfigyelését teszi lehetővé. Ugyanakkor idősebb diákoknak sem tanulságok nélkül való a két mű párhuzamos olvasása: ezen a szinten komolyabb szoros szöveg-olvasat lehetőségét rejti az összehasonlító értelmezés. Az elemzés a felnőtt (pedagógus) olvasó számára lényegében arra próbál választ adni, hogy miért olyan hatásos és egyértelmű a tündérmese világképe (és válik ezáltal olyan történetté, amely – kimondott tanulságok nélkül is – eligazít a világban), és hogyan vonja ezt kétségbe a modern műmese azáltal, hogy a hagyományos meseszerkezetet és szereplőstruktúrát megbontva az élet, az érzelmek, a lélek bonyolultságára mutat rá, aminek csak végső következménye az ellentmondás, amit ezen írás címe is kiemel: az, hogy Lázár Ervinnél a mesében kötelezőnek tekinthető happy end ugyan bekövetkezik, mégsem lesz valódi „boldog vég”, ahogy azt az utolsó mondat is tükrözi: „Király Kis Miklós, a győztes, állt szomorúan a kertben” (76).

2. A tündérmese cselekménye és világképe

Vlagyimir J. Propp, a modern folklorista és irodalmi mesekutatás klasszikusa, amikor majd száz éve írott művében, *A mese morfológiájában* arra tett kísérletet, hogy a varázsmese (tündérmese) „játékszabályait” lefektesse, többek közt az ún. „szerepkörök” állandóságát tekintette a mesetípus egyik jellemzőjének.³ Eszerint a varázsmese minden alakja a következő hét szerepkör között oszlik meg: az ellenfél (károkozó), az adományozó, a segítőtárs, a cárkisasszony (keresett személy) és apja, az útnak indító, a hős és az álhős. Ezeket a szerepköröket Propp megállapítása szerint alapvetően nem külső vagy belső tulajdonságaik, hanem jellegzetes cselekedeteik (az általuk végrehajtott cselekmények, „funkciók”) határozzák meg,⁴ mint például az ellenfél funkciója minden esetben a károkozás, legyen az a konkrét mesében sárkány, boszorkány vagy akár gonosz mostoha. Ez a máig érvényesnek látszó megállapítás a tündérmese alapvető, számunkra a következőkben rendkívül fontos tulajdonságára mutat rá: arra, hogy a mesében a cselekmény elsődleges fontosságú magával a cselekmény végrehajtójával szemben, vagyis hogy a mesében lényegében csak a külső esemény, nézőpont játszik szerepet, a belső történés, perspektíva és ennek következtében az összetett lelkivilág ábrázolása teljesen idegen tőle. Erre mutatnak Propp olyan apróbb megjegyzései is, mint hogy a motiváció, a cselekedetek belső indoklása nem jellemző a varázsmese-

³ Propp, Vladimir Jakovlevics, *A mese morfológiája*. Osiris-Száadvég, Bp., 1995., 79–83

⁴ „Funkciónak” Propp a mese elemi egységét nevezi: „Funkción a szereplők cselekedetét értjük a cselekményen belüli jelentése szempontjából” Ebből vezeti le Propp a szerepkör fogalmát: „sok funkció logikailag bizonyos köröket képez. Egy-egy kör megfelel egy-egy szereplőnek. Ezek tehát a szereplők szerepköröi.” (Propp kiemelése) Propp, i.m., 29., 79

sékből, ha szerepelnek is ilyen részek egy-egy mesében, azok későbbi fejleménynek tekinthetők,⁵ vagy hogy a szereplők jellemzése ún. attribútumok, sematikus külső tulajdonságok segítségével történik.⁶ Mindez tulajdonképpen a tündérmeséknek az emberről alkotott képéről tanúskodik: arról, hogy a lelki történetek gyakorlatilag rejtve maradnak, nem tudatosulnak a népmesék eredeti közegében. Ebből az következik, hogy a mesében szinte minden szerepkör betölthető tárgyakkal is: a keresés célja éppúgy lehet világszép királykisasszony, mint az örök élet és halál vize vagy az aranyalma (ahogy a mesében ember, állat, növény és tárgy között el is mosódnak a határok, hiszen a segítőtárs éppúgy lehet táltos paripa, mint ember, de a táltos paripa egyik fő funkcióját, nevezetesen azt, hogy a főszereplőt egyik helyről a másikra repíti, akár egy repülő szőnyeg is betöltheti). Azaz csak majdnem mindegyik szereplő váltható ki tárggyal: egy semmiképpen sem, ez pedig maga a mese hőse. A többiek csak az ő kalandjának megismeréséhez szükséges faktorai: célja (királykisasszony), eszköze (segítőtárs) stb. Még az ellenfél az, aki a leginkább önállóul a főszereplőtől, de például a cselekmény konfliktusa nem csak az ő aktív károkozása lehet, hanem egyszerű hiány is (a hős útnak indulhat a királykisasszonyt megkeresni anélkül is, hogy a sárkány előbb elrabolná).

A hős a mesében nem csak funkciók végrehajtója, hanem a befogadó nézőpontját meghatározó személy is. Ez persze nem azt jelenti, hogy az ő szemével látunk, az ő elbeszélésében ismernénk meg a történetet (akár az itt tárgyalt népmesében is vannak olyan részek, amelyekben elszakadunk a hős alakjától, és például a sárkány és táltos paripája párbeszédét követjük), még csak azt sem, hogy beavatódnánk a szereplő gondolataiba, hanem elsősorban a szereplő érdekeivel való azonosulásra vonatkozik. A hős olyan a tündérmesékben, mint valami iránytű: eligazítja az olvasót a cselekményben, egyszersmind a mese értékrendjében. A közhiedelemmel ellentétben, nem úgy működik a mese polarizált értékrendje, hogy a hős mindig *A Jót* képviseli, épp ellenkezőleg: az lesz a jó, amit a hős képvisel (akkor is, ha teszem azt, ehhez valakit – mondjuk egy boszorkányt – a kályhába taszít, vagy csellel szerez meg egy varázseszközt). Az erkölcsi rendet a mese mindig újraalkotja, épp szigorú cselekménystruktúrájának és szereposztásának köszönhetően. Ezt pedig még inkább megerősíti az, hogy a hős nem csak központi, a mi nézőpontunkat meghatározó szereplő, hanem egyszersmind sikeres is: a varázsmese hatásosságának egyik meghatározó összetevője a happy end. Az pedig, hogy ezek a történetek minden moralizáló tanulság nélkül annyira hatékonyan tudnak közvetíteni egy értékrendet és világképet, épp annak köszönhető, hogy a hős *egyszerre* sikeres és központi (a mi nézőpontunkat meghatározó) figura. Ezt a hatást felerősítik az attribútumai, amelyeknek két típusa van: vagy az idealizálás (a legdaliásabb, legerősebb, néha természetfeletti képességekkel is rendelkező), vagy a főszereplőt a potenciális olvasóhoz közelhozó kicsiség, gyengeség hangsúlyozása (legkisebb fiú), ami *ellenére* azért sikeres lesz. A többi szerepkört (illetve konkrét szereplőt) a központi, pozitív tulajdonságokkal felruházott, sikeres hős kalandjában betöltött szerep helyezi el a mesei értékrend koordinátái között. A varázsmese épp ezért egyértelműen rögzíti az olvasó pozícióját.

⁵ Uo., 76

⁶ Uo., 87–88

3. A varázsmese „kifordítása”⁷: a szerepkörök és a nézőpont

Mindez mennyire hatásos? Nagyon jól mutatja ezt Lázár Ervin meseátíratja, *A legkisebb boszorkány*, ahol a szerző gyakorlatilag épp azzal játszik el, hogy felforgatja ezeket a jól elrendezett viszonyokat: főszereplőt csinál a károkozóból (a legkisebb boszorkányból), és ezáltal felborul nem csak a mese jól kiszámított cselekményszerkezete, hanem stabil értékrendje is, és egynemű, sematikus ábrázolt alakjai összetett lelkű bonyolult érzelmekkel küzdő modern emberek lesznek.

Mielőtt tovább mennénk, az elemzésnek ezen a pontján szúrjunk közbe néhány ötletet a konkrét órai feldolgozásra vonatkozóan. Gyakorlatilag három játékos feladatot is adhatunk a két mesével kapcsolatban, ami az elemzést három eltérő irányba indítja el:

- Először is megtehetjük, hogy csak Lázár Ervin meséjét olvastatjuk el, és megkérjük, hogy rekonstruálják belőle az eredeti mese történetét. Ez a lehetőség először is arra hívja fel a figyelmünket, hogy milyen mértékben rejlenek kulturális kollektív tudásunkban egy tündérmese játékszabályai: akár tudatosíthatjuk is ezeket az elvárásokat. Másrészt mindez lehetővé teszi, hogy megfogalmazzuk: miben is tér el ettől Lázár Ervin meséje.
- Innen továbbblépve – haladó elemzők számára – feladhatjuk, hogy határozzák meg, melyik mesében melyik szereplő tölti be az egyes *proppi szerepköröket*, illetve, hogy melyik figura határozza meg alapvetően a befogadó nézőpontját. Ez esetben a szerepkörök és a nézőpont összefüggésére, és az elmozdulásuk által kiváltott hatásra kérdezhetünk rá.
- Harmadik lehetőség: érdekes kísérlet elolvasatni Lázár Ervin meséjét odáig, hogy a legkisebb boszorkány segít megszerezni Király Kis Miklósnak a táltos paripát, és megkérni a hallgatókat, hogy fejezzék be a történetet (akár hasonlóképp mellé lehet állítani és befejeztetni az eredeti mesét, de ez annyira könnyű feladat, hogy legfeljebb az összehasonlítás kedvéért van értelme megcsináltatni). Ez esetben azt látjuk, hogy míg a tündérmese lezárása teljesen egyértelmű, addig az átírat nem csak a szereplők rendjét borítja fel és a mi nézőpontunkat mozditja ki, hanem a befejezéssel döntés elé is állít: ki nyerje el a királyfi szerelmét, az eredeti mese hősnője vagy az érte áldozatot hozó címszereplő boszorkány. A döntés tulajdonképpen morális jellegű: a kétféle végkicsengés gyakorlatilag más és más szereplőnek szolgálat igazságot, azaz két értékrend közti választással egyenértékű.

Lázár Ervin meséje ugyanis kettős cselekményű: egyértelműen épít az eredeti történet ismeretére, így gyakorlatilag egyszerre két párhuzamos mese bontakozik ki a szemünk előtt, és folyamatosan áthatják, átalakítják, *reflektálják* egymást. Az egyik történet Király Kis Miklós meséje, amiben a legkisebb boszorkány a *károkozó* szerepét játssza testvéreivel együtt, majd fokozatosan átalakul a királyfi *segítőtársává* (ugyan-

⁷ A „kifordítás” Lázár Ervin kifejezése, ő mondta Ámi Lajos meséjének átdolgozásáról. „A legjobb szívű behemót” Pál Melinda beszélget Lázár Ervinnel. Beszélő, 2000 szeptember, <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0910/40pal.htm>

akkor nem tud a hős történetében a *cárkisasszony* szerepkörébe betörni, noha ez a célja). Ebben a mesében – ha az Ámi Lajos-féle változattal összehasonlítjuk – különösen érdekes, hogy a boszorkányok jelenléte a hős bizonyos cselekedeteinek (az eredetiben rejtve maradó) magyarázatát adja, a népmeséből hiányzó motivációt biztosítja: a boszorkányok sugallatára nyitja ki Király Kis Miklós a tizenkettedik szobát, ők tehetnek arról, hogy eljut a csillagok anyjához, végül a legkisebb boszorkány segít neki a szolgálatot és megszerezni az aranyszörű csikót. Ez a mese azonban csak a háttérben zajlik, mint egy olyan színdarab, amit mi kivételesen a kulisszák felől látunk: az igazi történet a színpalak mögött zajlik. Az előtérben ugyanis nem ez áll, hanem Amarilla, a legkisebb boszorkány története. Ebben már Amarilla lesz a *hős*, Király Kis Miklós először *károkozónak* tűnik, majd fokozatosan kiderül, hogy a legkisebb boszorkány meséjében ő tulajdonképpen a *cárkisasszony* szerepkörét tölti be. A boszorkány-testvérek és Anya-Banya eleinte *segítőtársak*, illetve az utóbbi az *útnakindító*, de aztán *ellenfelekké* válnak, akik fenyegetik, akadályozzák a hősnő céljának elérését. Ezt az előtérbe kerülést mutatja a nézőpontok átalakulása: az olvasó szempontját alapvetően a boszorkányok, közülük is Amarilla perspektívája határozza meg, csak rövid jelenetek erejéig szakadunk el tőle.

4. A szerkezet átalakulása

Itt vethető fel, akár feladatként megfogalmazva, a két mese szerkezetbeli eltéréseinek kérdése: mennyiben alakítja át Lázár Ervin a népmese felépítését, milyen új jelentekkel egészíti ki az eredeti elbeszélést, és melyek azok a részek, ahol csak új szemszögből látjuk az eseményeket? Ezt a kérdést ugyanis érdemes a nézőpont kérdéséhez kapcsolni: mennyiben változtatja meg a történet ábrázolásának nézőpontját a szerkezet átalakítása, azaz kinek a szemével látjuk az eseményeket, kinek a nézőpontjába helyezzük az ábrázolást? Ennek során megfigyelhetjük, hogy Lázár Ervin meséje hogyan tudja a két történetet (Király Kis Miklósét és Amarilláét) egyszerre futtatni.

A kettős cselekmény következtében ugyanis teljesen átalakul a mese sémákra épülő hagyományos struktúrája. Az eredeti népmese második menetében⁸, annak is a vége felé jelenik meg az itt a „nap anyjának” nevezett vénasszony, akitől a királyfinak meg kell szereznie a tálts csikót, és akinek három lánya van. Lázár Ervin ezt a négy szereplőt emeli ki, az ő nézőpontjukat teszi elsődlegessé már azáltal, hogy az első jelenetben őket szerepelteti, mint Anya-Banyát és lányait, és az ő szemükkel látjuk a népmese első jelenetét is, amikor Király Kis Miklós tudomást szerez az újságból Tündér Terciáról. A boszorkánycsalád élete, a legkisebb boszorkány szerelmének elbeszélése gyakorlatilag *keretezi* az eredeti mese történetét (ahogyan a végén, hős és hősnő egymásra találása után következik még az Amarilla sorsát megpecsételő jelenet). Ez a keretes jelleg kihat a nézőpontokra is: a boszorkányok nézőpontja is *keretezi* a királyfi kalandjának elbeszé-

⁸ Propp kifejezése, a mese egy szakasza: a károkozástól vagy hiánytól a házasságig, azaz a kár vagy hiány elhárításáig tartó rész. Propp, *i.m.*, 92

lését. Jellemző az első jelenet, ahol Anya-Banya képernyőszerűen a lányai elé varázsolja Király Kis Miklóst, belepillantanak az életébe, a tulajdonképpeni mesébe: „Guvadt és nyúlt, nocsak, ámulat-bámulat, élesedett a kép a falon, tisztult a hang, boszorkányék, mint egy moziban, látták Király Kis Miklós zsúpfödeles házát, beláttak az ablakon, ott ült Miklós, szemben az anyjával. Hallani, ahogy kimondja Tündér Tercia nevét.” (30). Ehhez hasonló „leselkedés” (a szereplő tudta nélkül) – ahol a kis boszorkányok mint „fokalizátorok”⁹, a látás alanyai, a királyfi pedig, mint a látás tárgya jelenik meg – többször is megismétlődik a továbbiakban: a csillagok anyjánál, Tündér Terciánál. Ez sajátos elsőbbséget ad a boszorkányok történetének, amit tovább fokoz az, hogy Király Kis Miklós csak akkor látja a boszorkányokat, amikor azok is akarják, és olyan alakban, ahogy ők akarják, többször pedig láthatatlanok maradnak előtte (például akkor, amikor a tizenkettedik szoba kinyitását „mint az árnyék” sugallják neki).

A viszonyuknak ez az asszimetrikussága, a boszorkányok „láthatatlansága” egészen addig, amíg az eredeti mesében fel nem bukkannak, azaz az aranyszőrű csikó megszerzéséig, egy sajátos szimbolikusan értelmezhető jelentést is kap. Nem csak a boszorkányok „láthatatlanok” a halandó számára, hanem a kis boszorkány érzelmei is: Király Kis Miklós sajátosan „vak” lesz Amarilla szerelmének minden tanújelére. Mintha a cselekmény magját jelentő mese hőse számára csak kevéssé lenne érzékelhető mindaz, ami azon kívül van, mintha a mese sajátos burkot képezne, amit se a kis boszorkánynak, se Miklósnak nem sikerül áttörnie. Mindennek következtében Lázár Ervin történetének a tétje az lesz, hogy hősünk, a legkisebb boszorkány, le tudja-e győzni a tündérmesét, azaz észreveszi, belátja-e Király Kis Miklós, hogy ő szereti igazán, nem pedig Tündér Tercia, hogy többet ér a szenvedéssel, áldozattal, titkolózással teli érzelem, mint a mesebeli kétely nélküli „te az enyém, én a tied”.

5. Nézőpont és emberábrázolás

Ezzel azonban nem csak a két női figura kerül ellentétbe, hanem kétféle látásmód is: az az emberábrázolás külsődlegességéből fakadó természetes eleve elrendelés, amely a tündérmesében az érzelmek bemutatását olyan problémátlaná teszi (soha nem kétséges, hogy a világszép királykisasszony szereti-e az őt megtaláló, kiszabadító királyfit vagy szegénylegényt), ami az alapja a mesék már leírt hatékonyságának, és ezzel szemben egy ennél sokkal differenciáltabb ember- és szerelemábrázolás. Ez utóbbihoz azonban már arra is szükség van, hogy az elbeszélés a cselekedetek mellett a belső történéseket is kifejezze.

⁹ Az a személy, akinek a nézőpontjából az elbeszélés eseményeit, világát látjuk. A fogalom bevezetésére Mieke Bal szerint azért van szükség, mert a narrációelemzések „nem tesznek egyértelmű különbséget a látásmód között, amely bemutatja az elemeket és annak a hangnak az identitása között, amely elbeszéli ezt a látásmódot. Egyszerűbben mondva: nem tesznek különbséget a között, aki lát, és a között, aki beszél.” Ezek alapján: „A bemutatott elemek és az ezeket közvetítő látásmód közti viszonyt a *fokalizáció* terminussal nevezzük meg. Tehát a *fokalizáció* a látásmód és a „látott”, észlelt közti viszony.” Bal, Mieke: *Fokalizáció = Füzi Izabella, Török Ervin (szerk.), Vizuális és irodalmi narráció. Szöveggyűjtemény*, <http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mediatar/vir/szovegyujtemeny/bal/index.html>

- Az esetleges iskolai feldolgozás során itt érdemes rákérdezni a két mesében az érzelmek, a szerelem ábrázolásának módjára: hogyan derül fény a szereplők érzelmeire a két műben? Illetve: Lázár Ervin meséjében mennyiben tér el Király Kis Miklós és Amarilla szerelmének ábrázolása?
- Ebből következhet a kérdés: milyen szerepet játszik a *külső- és a belső nézőpont* az egyik, illetve a másik mesében? Haladó elemzők számára feladhatjuk, hogy keressenek belső nézőpontból leírt részeket Lázár Ervin művében. Innen továbblépve tehető fel a kérdés: milyen eszközökkel érzékelteti a rejtett érzelmeket a szöveg?

Pontosan a belső történések ábrázolása teszi lehetővé – ami a varázsmesékben lehetetlen – a jellemfejlődést, az egyik szerepkörből a másikba való átlépést. Jellemző Lázár Ervin szövegére a mesétől teljesen idegen *sejtetés*: arra, hogy a legkisebb boszorkány szerelmes lett, eleinte csak következtethetünk a viselkedéséből: az elszólásaiból („Még hogy a világ legszebb lányát! – fintorgott Amarilla”; „Jaj, éppen a világ vége felé fut.”), látszólagos ügyetlenkedéséből, abból, hogy, épp az ellenkezőjét teszi, mint amit a boszorkányok kieszeltek. Ez a cselekménybonyolítás azt is érzékelteti, ahogy a főszereplő titkolja érzelmeit a testvérei előtt, illetve később azt, hogy Király Kis Miklós *nem* veszi észre a legkisebb boszorkány érzelmeit – mintegy tükrözve, hogy az igazi meseszereplő számára az ilyen apró jelek, érzelmi mélységek észrevétlenek maradnak. Ugyanakkor ezek a momentumok mindenekelőtt ellentmondásokkal teli érzelmekre, lelkivilágra engednek következtetni: a népmesétől eltérően a cselekedet és a szándék, az érzelmek konfliktusát mutatják. A szereplő ábrázolásának hangsúlyja belülről helyeződik.

6. Nézőpont és narráció

Mielőtt ennek a mesében felépülő értékrendre gyakorolt hatásáról beszélünk, fel kell hívnunk a figyelmet az elbeszélésmódbeli konzekvenciáira. A varázsmesékben többségében a harmadik személyű mesélő elbeszélése a domináns, a szereplők (pár) beszédét általában sztereotíp sémák jellemzik („Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál, mert különben halálfia lettél volna”, „Hol jársz erre, ahol a madár se jár?”, „Te az enyém, én a tied” stb.). Ámi Lajos mesemondó stílusát – többek közt talán épp ez ragadhatta meg Lázár Ervint is – a párbeszédetek túlsúlya jellemzi, ami sokkal élőbbé teszi a szöveget. Ebben a népmesében, a megszokottól eltérően, sokszor a szereplők szájából ismerjük meg az eseményeket, szándékukat, noha ez hagyományosan a harmadik személyű narrátor elbeszélésének része szokott lenni. (Természetesen ez esetben a gyerekek számára kiadott mesegyűjtemények, vagy akár a legismertebb Benedek Elek mesék rendkívül csalókák, hiszen erősen stilizáltak, épp az egyes mesélő egyéni stílusát kevésbé őrzik. A sok párbeszéd alkalmazása általában az élénken mesélő, a szerepeket eljátszó mesemondók stílusára jellemző.) Ugyanakkor Ámi Lajos szövegében is csak kevésbé egyénített a szereplők beszéde, nagyobb részt mesei sztereotípiákból építkeznek ezek a szövegrészek is: „Még az anyádnak a méhében annyi voltál, mint

egy köleskásának a huszonhatod része, amikor már tudtam, hogy meg fogsz keresni.” – jelenti ki a csillagok anyja, majd néhány oldallal később szinte szó szerint ugyanazt mondja Tündér Tercia (41, 44). A dialógusok gyakorlatilag három fő funkciót töltenek be: vagy a szereplő valami megtörtént eseményről számol be a dialógusokon keresztül (tulajdonképp a szereplő által elmondott elbeszélésről van szó): „voltam a vendéglőben mulatni, és ott egy újság került a kezembe, abban olvastam, hogy létezik a világon Tündér Tercia, a világszépasszonya” – ez a legritkább, hiszen ez hagyományosan nem a szereplő, hanem a mesélő szolamának része. Vagy – és ez már sokkal gyakoribb – a beszélő szándékáról számolnak be („Mikor Tündér Tercia világszépasszonya hazajön a templomból, az ölembe kapom, és elviszem Sárkányországba.” 48), illetve utasítást adnak („Fogj hozzá, hányd ki alólam ganét, mert már feküdni se tudok, állva alszom egy keveset. Mikor a ganét kihányod, eridj fel a magtárba, hozzád le a válladon egy métermázsza tiszta búzát...” 49), azaz cselekvésvértékkel bírnak. Vagy pedig a szokásos sztereotip párbeszéd közé tartoznak: „– Jó estét adjon isten, édes öreganyám! – Hozott a szerencse téged is, Király Kis Miklós, te másországi királynak a fia. Mi járatban vagy?” (58) stb.

Lázár Ervinnél ezzel szemben új szerepet (is) kap, és ezért időnként egészen más regiszterekben szólal meg a dialógus. Következik ez abból is, hogy olyan beszélgetések is elhangzanak, amelyek a varázsmesében nem fordulhatnak elő, mint például a boszorkányok vitája arról, hogyan térítsék le útjáról, hogyan veszejtsék el a hőst: „– Marilla, változz öregasszonnyá, kerülj elébe, s mondd neki, te tudod, hol lakik Tündér Tercia, és erre mutass felém. – Feléd? Arról van szó, hogy az a Tündér Tercia a világ legszebb lánya. – Ne povedálj annyit, tedd a dolgod! Kirgyola-bergyola-belzebubbancs, legyek szép, mint a hajnal pírja, ragyogjak, tündököljek!” (32). Ezekben a párbeszédekben a szövegek sokkal egyénítettebbek, hétköznapibbak (az előbbi jelenet végén például az egyik boszorkány megjegyzi tündérré változott testvérét látva: „A te krumpliorroddal semmilyen varázslat nem képes megbirkózni.” 32). Ez viszont a mesei sztereotípiákat – amikkel szintén él Lázár Ervin, például a Sárkány és lova beszélgetésében, vagy a táltosnak a királyfihoz intézett utasításaiban – mintegy idézőjelbe teszi. Ahogy a szerkezetben és a nézőpontok egymáshoz való viszonyában keretezi a boszorkányok története Király Kis Miklós meséjét, ugyanúgy egy a köznyelvhez, a hétköznapi beszélgetéshez sokkal közelebb álló hangba ágyazódik be a mese hagyományos stílusa. Ez a hétköznapi nyelv viszont más szerepet is betölt: közvetett módon, stílusával, utalásaival, sejtetéssel, elszólással árulkodik beszélőjének rejtett érzelmeiről, gondolatairól. Gyakorlatilag azt mondhatjuk, hogy a kétféle történet – Király Kis Miklósé és Amarilláé –, a kétféle emberábrázolás – sematikus mesei és modern, összetett – kétféle stílus-regiszternek felel meg: egy sztereotip-mesei beszédnek és egy sokkal egyénítettebb nyelvnek. Mondhatni nem csoda, hogy Király Kis Miklós, a maga mesei észjárásával, nem érti Amarilla rejtett utalásait, hiszen nem „egy nyelven” beszélnek.

7. Ember- és világkép

Azt látjuk végső soron, hogy a történet kettőssége áthatja a mese egész szerkezetét, nézőpontrendszerét, szereplőstuktúráját, felborítja az elbeszélés és a párbeszéd arányát és megváltoztatja funkciójukat, de még a mese nyelvét is áthatja. A két történet gyakorlatilag mint két eltérő emberkép és értékrend versengése jelenik meg Lázár Ervin művében. Ki nyeri el Király Kis Miklós szerelmét: a szimpla, de világszép Tündér Tercia, akinek mintha nem is lenne lelkivilága, vagy a reménytelenül szerelmes „szeplős kis vakarcs” Amarilla, aki hajlandó mindent feláldozni szerelméért? A kettő közti választás, ami a befogadót is döntésre kényszeríti – ahogy azt a mese kreatív befejezésének feladata is bizonyítja – azt a kérdést feszegeti, hogy mit tartunk értékesebbnek. Mi több, a befejezés azt is érzékelteti, hogy – szemben a tündérmesék egyértelműségével – nincs tökéletes megoldás: a választás mindenképpen lemondással jár (így lenne ez akkor is, ha végül a legkisebb boszorkányt választaná a királyfi). Ugyanakkor az, hogy a nézőpontunkat meghatározó, belülről is ábrázolt, a mese főszerepét játszó legkisebb boszorkány az, aki magára marad és bűnhődik, azt a Lázár Ervinre nagyon jellemző tanulságot sugallja, hogy az igazi, megszenvedett szerelem elmulasztása a nagyobb veszteség, hogy a külső – a világszépség által jelképezett – értékekkel szemben a rejtve maradó belső érték, a szeretet az igazi.¹⁰

Mindez hozzászól a műhöz egy eddig még nem említett stílusregisztert. A lemondás, az értékvesztés a szöveg poétikusságában is kifejezést nyer: a művet már kezdettől más dimenzióba emelik a nyelvvvel, a hangzással folytatott játékok: a „Kirgyola. bergyola...”, vagy az ehhez hasonló leírások: „felsejlett valami távoli nesz, gurgulázgatott, dödörészgetett” (29), „fáradt foszlányokban szakadozott le róla a szépség álcája. Hullott a föld felé a sárga, a barna, az aranyfény, az ezüstragyogás, s mielőtt elérte volna a földet, szertefoszlott” (34). (Itt közbevetethetjük, hogy a népmesékben ugyancsak háttérbe szoruló leírások ezért is lesznek hangsúlyosak Lázár Ervinnél.) Ezek a részek, a népmeseszövegek funkcióba ágyazottságával, cselekménynek alárendeltségével szemben valami másnak, a cselekménybonyolítás szempontjából öncélú, a mű egésze szempontjából viszont épp ezért jelentéssé váló elemnek a jelenlétét érzékeltetik – éppúgy, ahogy a cselekményközpontú meséhez képest egy más dimenziót tár fel a kis boszorkánypalánta szerelmének ábrázolása, nézőpontjának meghatározóvá tétele is. A szövegnek ez a szintje mondhatni reflektál a mese történéseire, érzelmi viszonyról árulkodik. Ez a viszony időnként szellemes-humoros „kiszólások” formájában jelenik meg, mint mikor a táltos – látván gazdája értetlenségét a legkisebb boszorkány segítőkészségével kapcsolatban – megjegyzi: „Nem tudom, kedves gazdám. Táltos ide, táltos oda, én csak egy ló vagyok. Aki rajtam ül, annak okosabbnak kell lennie.” (54), vagy a szó szerinti és átvitt értelmű jelentéssel folytatott játék formájában, például amikor a

¹⁰ Lázár Ervin szeretet-központú poétikája és morálja a szerző szakirodalmának egyik központi gondolata. A teljesség igénye nélkül néhány, a kérdést középpontba állító tanulmány: Tarbay Ede 1999. *Lázár Ervin sajátos világa* = Uő, *Gyerekirodalomra vezető kalauz*, Szent István Társulat, Bp.; Alföldy Jenő 2007. *A szeretet lángelméje*, Kortárs; Pompor Zoltán 2008. *A hétfejű szeretet*, Kiss József Könyvkiadó, Bp.; Komáromi Gabriella 2011. *A Lázár-mesék poétikája* = Uő, *Lázár Ervin élete és munkássága*, Osiris, 249–260.

csillagok anyja azt mondja a csillagoknak: „Feküdjetek le szépen és aludjatok! Sziporkázni nem lehet fáradtan.” (40).

Máskor viszont – a mese cselekménye szempontjából indokolatlanul – költői a szöveg: zenei, hangzós, metaforikus. A stílusnak ez az esztétizáló-játékos szépsége valamiféle érzelmi többletről árulkodik. Ennek forrására épp a befejezés melankolikussága látszik rávilágítani: a valódi, fel nem ismert, a hős számára megfoghatatlan értékek elveszése ebben a cselekmény szempontjából ugyancsak „fölöslegesnek” bizonyuló költői többletben fejeződik ki. A szöveg a szószerinti lélektani, a mesebeli-csodás és a metaforikus értelem közt különös átmenetet teremt. Ebben a jelenetben a legkisebb boszorkányt Anya-Banya büntetésből széllé változtatja: „Kirgyola, bergyola, belzebub-bancs, béka csüng az álladon, elveszem mosolyodat, a szemedet, az arcodat, a lobogó hajadat, elveszem minden porcikádat. Kirgyola, bergyola, Amarilla, szél legyen belőled! Száguldj a világ körül nyughatatlanul, huhogj, zúgj, siránozz, süvíts, te átkozott! Amarilla lassan elpárállott, szél sírt föl, elszállt.” (77) Ennek a mesebeli varázslatnak több összetevője is része lesz egy költői értelemteremtő játéknak. Ennek egyik központi eleme a *láthatatlanná válás*, amit már a mese korábbi cselekménye és nézőpont-használata előkészített: hiszen Amarilla legfőbb tragédiája, hogy Király Kis Miklós szinte észre se vette, átnézett rajta, ami persze nem is csoda, hiszen – mint ezt megállapítottuk – a boszorkányok bármikor betekinthettek a hős életébe, kalandjába, míg a királyfi számára ők láthatatlanok maradtak, csak álöltözeteikben, elvarázsolva jelentek meg. Ugyanakkor a test elvesztése szimbolikusan is értelmezhető: a beteljesülés lehetőségének elvesztését is tükrözi.¹¹ De nem csak a cselekményhez kapcsolva készíthető elő ez a motívum, hanem az ismétlések által is¹²: a műben több helyütt is hangsúlyosan szerepel az eltűnés, semmivé válás („Hullott a föld felé a sárga, a barna, az aranyfény, az ezüstragyogás, s mielőtt elérte volna a földet, szertefoszlott”, „Reggel hazajönnek a csillagok, forró szelet fújnak rá, elpárolog, mint a tűzhelyre hullott vízcsepp.” 34, „közben elpárállott róluk a kovácsgúnya...” 63). A szó motívumértékét mutatja azt, hogy tovább variálódik: az eltűnés megjelenik már az „elveszem” többszöri ismétlésében, aztán az elpárállott, elszállt alakjában. Ugyanakkor a test elvesztése teszi lehetővé,

¹¹ Itt az Andersen mesék, legfőképpen *A kis hableány* hasonló lezárását említhetjük. Andersen és Lázár Ervin mesefelfogásának rokonsága mindenekelőtt épp a szomorú befejezésű az élet bonyolultságát érzékeltető, a szeretetet és a szenvedést összekapcsoló „antimeséken” alapul. Komáromi Gabriella ki-mondottan *A legkisebb boszorkány* előképeinek tartja *A kis hableány*-t. Komáromi, i.m., 235 A kérdéssről bővebben ld. Utasi Anikó 2005. *A legkisebb boszorkány. Andersen-i motívumok Lázár Ervin meséiben*, Híd, 2005/10.

¹² Michel Riffaterre hívja fel a figyelmet a cselekmény által nem indokolt ismétlődő szövegelemek motívumosságának jelentőségére: arra, hogy a jelentéktelen motívum ismétlése meghatározó szerepet játszhat a szöveg értelemképzésében – épp azért hívja ki az értelmezést és válik jelentőssé, mert a cselekmény szempontjából indokolatlan az ismétlése. „Arról a mechanizmusról beszélek, mely képessé teszi a szöveget, hogy szövetébe az implicit emlékek bugyrait építse bele, implicit történeteket, melyekben a szöveg lényege összegződik, s melyeknek egyedüli célja, hogy a szöveg jelentésének indexeit, fontos pontjainak emlékeztetőit tárolják, vezérfonalakat ahhoz, hogy a szöveg teljesen kidolgozott komplexitásának megértését könnyen lehessen kormányozni.” Riffaterre, Michel, 1998. *A fikció tudattalanja* = Thomka Beáta (szerk.), *Narratívák* 2., Kijárát, 95. Ld. még: „egy motívum jelentéktelen és jelentéktelen is marad, kivéve, ha ismétlődik: ismétlésének hatása stilisztikai, és néha esztétikai vagy morális színezetű, időnként egyfajta atmoszférát, egy kedélyállapot igazságát sugalmazza.” Riffaterre, Michel, *Szimbolikus rendszerek a narratívában* = Uo., 65.

hogy láthatatlanul ott lebegjen, süvítsen Király Kis Miklós esküvőjén is. A feltámadó szél itt mint a felhőtlen vigalmat ősziesse változtató hangulati elem jelenik meg – a szó szerinti értelem síkján. A másik több szinten is értelmezhető elem a *sírás*: egyszerre a szél hangja és a kis boszorkány siránkozása. A szélleé változott boszorkány sírása, és az esküvőjét ünneplő Miklósban megfoghatatlan hiányérzetet *sugall*. A sírásnak még több variációja jelenik meg, hangutánzó szavak tömegével: „huhogj, zuhogj, siránkozz, süvíts”. A hangutánzás azért is kiemelendő, mert a későbbiekben az s-sz hangzók lesznek azok, amelyek a sírás, a szél és a szomorúság közt hangzásbeli analógiát teremtenek. Az utolsó jelenetben ennek köszönhetően egymásba játszik a szavak elsődleges és metaforikus értelme, a varázslat és a szimbólum: a szél süvítése és a magára maradó, testét elvesztő kis boszorkány sírása egyrésztől, a királyfi megfoghatatlan – mondhatni testetlen – szomorúsága egygyé válik:

„Tündér Tercia háza körül különös szél támadt. Lobogtatta a lakodalmi tüzeket, lebegtette a táncolók ruháit, bedudált a kéménybe. Király Kis Miklós, maga sem tudta, miért, elszomorodott. Kiosont, a szélbe tartotta az arcát.

– Mit akarsz, te szél, miért szomorítasz?

A szél csak sírt, sírdogált körülötte, és mintha egy vörös hajtincset látott volna, egy szeplős arcot. Király Kis Miklós, a győztes, állt szomorúan a kertben.”

Irodalom

Alföldy Jenő 2007. *A szeretet lángelméje*. Kortárs.

Bal, Mieke: *Fokalizáció*. In: Füzi Izabella – Török Ervin szerk. *Vizuális és irodalmi narráció. Szöveggyűjtemény*. <http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mediatar/vir/szovegyujtemeny/bal/index.html>

Komáromi Gabriella 2011. A Lázár-mesék poétikája. In: Uő, *Lázár Ervin élete és munkássága*. Osiris, 249–260.

Lázár Ervin 2001. A legkisebb boszorkány. In: Uő, *Hapci király*, Osiris, Budapest.

Lázár Ervin 2001. *Az aranyifjítószóló madár. Ámi Lajos meséi*. Osiris, Budapest.

„A legjobb szívű behemót” Pál Melinda beszélget Lázár Ervinnel. Beszélő 2000. szeptember, <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0910/40pal.htm>

Pompör Zoltán 2008. *A hétfejű szeretet*. Kiss József Könyvkiadó, Budapest.

Propp, Vladimir Jakovlevics, *A mese morfológiája*. 1995. Osiris–Századvég, Budapest, 79–83.

Tarbay Ede 1999. Lázár Ervin sajátos világa. In: Uő, *Gyerekirodalomra vezérlő kalauz*. Szent István Társulat, Budapest.

Utasi Anikó 2005. A legkisebb boszorkány. Andersen motívumok Lázár Ervin meséiben. *Híd* 10.

Riffaterre, Michel, 1998. A fikció tudattalanja. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák* 2. Kijárat, 95.

Riffaterre, Michel, Szimbolikus rendszerek a narratívában. A fikció tudattalanja. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák* 2. Kijárat, 65.

Takács Boróka¹

A LEFORDÍTHATATLAN FORDÍTÁSA: MAGYAR ÉTEL- ÉS ITALNEVEK FINN ÉS ÉSZT FORDÍTÁSAI²

Abstract

The primary aim of this paper is to examine different transfer operations (explication loan translation, transliteration, etc.) used during the translation of *realia* type food and drink names (ex: máglyarakás, bejgli, bikavér, etc.) in Hungarian–Finnish and Hungarian–Estonian general dictionaries. This study seeks to answer two questions: which transfer operations do different authors prefer and could the solution of these different operations be considered correct? My results show that many defective or incorrect translations are in the dictionaries, thus after the presentation of the theoretical frames, this paper offers corrections for these translations. My long-term plan is creating a gastronomical database and publishing it as a gastronomical dictionary.

Keywords: *realia, translation, transfer operations, dictionary equivalence, Finnish, Estonian, Hungarian, foods, drinks*

Kulcsszavak: *reália, fordítás, átváltási műveletek, szótári ekvivalencia, finn, magyar, észt, ételek, italok*

1. Bevezetés

Általános tapasztalat, ha az ember egy olyan országban jár, amelynek a nyelvét nem vagy alig beszéli, illetve – és ami jelen esetben még fontosabb – nem rendelkezik alapos jártassággal az adott kultúra gasztronómiájában, akkor a helyi specialitások között nem fog tudni eligazodni. Nem nyelvpárspecifikus problémáról van szó, hanem kultúraspecifikusságról, ahol a kultúrák közti távolság kiemelten fontos. Hiszen két szomszédos ország gasztronómiája között több hasonlóságot találunk, mint például a kontinens két végében fekvő országében. Épp ezért a magyar gasztronómia igen távol esik a finn és észt gasztronómiától. Ráadásul Magyarországon nincs különösebb gaz-

¹ Takács Boróka PhD-hallgató, Debreceni Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola; takacs.boroka@gmail.com

² A cikk másodközlés. Először 2014-ben, a Folia Uralica Debreceniensia 21. számában jelent meg (141-153.)

dasági vagy turisztikai indok, amely miatt elvárható lenne, hogy ezeken a nyelveken (is) feltüntessék az étel- és italneveket az étlapokon, menzán, termékcímkéken, cukrászdában stb., így a magyar specialitások értelmezéséhez mindenképp nagy segítséget jelent nyelvrokonainak egy megfelelő (alkalmi) tolmács (pincér, bolti eladó stb.) vagy akár csak egy precíz (kulturális) szótár.

Azonban Magyarországon finnül vagy észtil beszélő pincért kisebb csoda találni, így marad a szótár, mint segítség. (Jelen esetben tekintsünk el attól a bevett gyakorlattól, hogy valamilyen közvetítő nyelv (angol, német) révén jut információkhoz a finn turista a magyar pincértől.) Viszont, mivel jelenleg még nem létezik olyan magyar–finn vagy magyar–észtil kulturális szótár, mely összefoglalná a magyar kultúra jellegzetes elemeit – és így az ételeket és italokat is –, ezért csak az általános szótárakra támaszkodhatnak a Magyarországra látogató finnek és észtek. Ebből kiindulva tanulmányomnak kettős célja van, egyrészt megvizsgálni, hogy az általános szótárakban szerepelnek-e a jellegzetesen magyar, vagyis a *reália típusú* ételek és italok (*máglyarakás, bejgli, bikavér* stb.), másrészt pedig mennyire helyes és használható fordítást adnak meg hozzájuk. A másik célom – jóval hosszabb távú – ugyanis egy reália típusú étel- és italneveket tartalmazó háromnyelvű (magyar–finn–észtil) adatbázis és/vagy zsebszótár összeállítása, mely segítségére lehetne mind a nyelvtanulóknak, mind a Magyarországra érkező cserediákoknak, mind pedig a turistáknak, hogy könnyebben tájékozódhassanak a magyar gasztronómiában, a hétköznapi élet különböző helyzeteiben (bevásárlás, éttermi ebéd/vacsora, vendégség, menza stb.), és szövegek, filmek értelmezésében egyaránt.

1.1. Források

Tanulmányomban a reália típusú magyar étel- és italnevek finn és észtil fordításait vizsgálom különböző szótárakban. Az elemzett szólista alapjául a Nyirkos István által készített *Finn–magyar–finn zsebszótár* szolgált, melyben szerepel egy tematikus étel- és italnévlista is. Az itt talált kifejezések sorát a Jakab László nemrégiben megjelent *Magyar–finn diákszótárában* szereplő étel- és italnevekkel bővítettem, illetve vetettem egybe. Az így kapott 120 szavas lista szavainak észtil megfelelőit a Tönu Seilenthal és Anu Nurk által szerkesztett *Magyar–észtil szótárból* gyűjtöttem ki – amennyiben szerepeltek benne. E szótár alapján újabb kifejezésekkel egészítettem ki az adatbázist, olyan szavakkal, amelyek a finn szótárakban nem szerepeltek, de reália típusú étel- vagy italnevek, és érdemes lenne a finn szótárakba is felvenni őket.³

1.2. Módszer

Az említett szótárakból összeállítottam a vizsgálatom szóanyagát, majd az étel- és italneveket csoportosítottam és elemeztem az elvégzett fordítási műveletek alapján. Egy speciális csoportot is alkottam a tulajdonneveket vagy tulajdonnévből képzett eleme-

³ A szótárak jelölése a továbbiakban: Nyirkos István = Nyl, Jakab László = JL, Magyar–észtil szótár = MÉ.

ket tartalmazó étel- és italnevek vizsgálatára. Az indokoltnak ítélt helyeken javítási javaslatokat fogalmaztam meg.

2. A reália meghatározása

Mindenekelőtt meg kell jegyezni, hogy nem beszélhetünk egységes fogalom meghatározásról a reáliák kapcsán, illetve magában a reáliafogalom elnevezésében is eltér a fordításkutatók véleménye. Mujzer–Varga (2007) tanulmányában rendet igyekszik tenni az elmúlt ötven év alatt felhalmozódott különböző elnevezések és fogalom meghatározások között. 32 szerző, ill. szerzőpáros reália-elnevezését veti egybe. Mivel tanulmányomnak nem célja ezen elnevezések elemzése, így csak pár példát emelek ki az eltérések szemléltetésére. Német nyelvterületen használatos a *Nul-Äquivalenz* 'ekvivalens nélküli kifejezés', *lexikalische Lücke* 'lexikai hiány' (Kade 1968), *realien* 'reália' (Lossau 1993), *Kulturspezifika* 'kultúraspecifikumok' (Helbig et al. 2001). Az angol elnevezések külön hangsúlyt fektetnek a kulturális jellegre: *culturally untranslatable items* 'kulturálisan fordíthatatlan elemek' (Catford 1965), *cultural words* 'kulturális szavak' (Newmark 1988), *culture-bound term* 'kulturálisan kötött kifejezés' (Chesterman 1997). A magyar fordítástudományban szintén számos elnevezést találhatunk: *megfelelő ekvivalencia nélküli lexika* (Heltai 1990), *(kulturális) reália* (Valló 2002), *kultúraspecifikus* kifejezés (Vermes 2004), további szinonimákat sorol fel Lendvai (2005: 65), de a *reália*-terminus a legelterjedtebb, ezért én is ezt használom a tanulmányomban.

A reália fogalmának meghatározásában először is azt a kérdést kell eldönteni, hogy magát a jeltárgyat és/vagy a nyelvi jelet is reáliának tekintjük-e. A témával foglalkozó szerzők többsége nyelvi jelként értelmezi, páran mindkettőt értik alatta (pl. Klaudy, Newmark, Markstein), Nord az egyedüli, aki csupán jeltárgyként határozza meg. Abban a tekintetben is eltérnek a vélemények, hogy milyen szempont alapján sorolható egy nyelvi jel a reáliák közé. Kifejezés speciális konnotációja miatt, ami csak adott kultúra sajátja, vagy azért, hogy lexikai hiányt jelent egy másik nyelvközösség számára, vagy pedig hiponimaként kezelik a reáliákat (Mujzer-Varga 2007: 58–62).

Több szűkebb és tágabb értelmezés létezik arról, hogy mi sorolható a reáliák közé. A szűk felfogás szerint csak az olyan tárgyak, viseletek, eszközök, ételek, italok stb. elnevezései tartoznak ide, melyek egy-egy kultúrára, nyelvközösségre jellemzőek, és egy másik kultúra számára ismeretlenek (Klaudy 1997). Tágabb értelemben viszont ide sorolandók a történelemmel (titulusok), földrajzzal (tájegységek), vallással (ünnepek), politikával (hatalmi szervek), szokásokkal (táncok) kapcsolatos kifejezések is (Vloho-Florin 1980 in Simigné 2006: 105). Valló (2000) és Forgács (2004) a konnotáció szerepét hangsúlyozzák, reáliának tekintendő minden olyan nyelvi megnyilvánulás, melyben az adott nyelvközösség saját élmény- és ismeretanyaga kerül kifejezésre, és amelyek speciális jelentéssel rendelkeznek az adott kulturális kontextusban.

Tanulmányom szempontjából elegendő a szűkebb meghatározás is, hiszen étel- és italnevekkel foglalkozom, de ettől még szükségesnek látom a fogalom tágabb kiterjesztését.

3. A reáliák fordítása – fordíthatósága

A reáliák fordításának nehézségét jól illusztrálja, hogy gyakran nevezetik őket *lefordíthatatlan* szavaknak (Papp 2004: 81). Ez a nehézség a reáliák természetéből fakad, hiszen kultúraspecifikus szavak, kifejezések, így a célkultúrában nem ismert az adott jeltárgy és/vagy a hozzá tartozó nyelvi jel. Viszont mégsem beszélhetünk valódi fordíthatatlanságról (vö. Horváth 2004 érvelése), hiszen a fordítók munkájuk során nap mint nap találkoznak a reáliákkal és megoldások is születnek a fordításukra.

A kérdés inkább az, milyen módszerrel dolgoznak a fordítók. Hiszen a reáliák, más néven lakúnak (Vinay–Darbelnet 1958) olyan lexikai hiányt jelentek a célnyelvben, melynek kitöltése az adott kommunikációs célhoz leginkább illeszkedő elemmel a fordító kulturális ismeretein (kulturális kompetencia – Tellingner 2003, 2007) kreativitásán és szubjektív döntésén alapul, így mondhatni annyi fordítás létezik, ahány fordító van (Papp 2004: 82).

A reáliafordításokkal foglalkozó kutatók eltérő megnevezéseket használnak a fordítási/átváltási műveletekre, illetve eltérő számú módját látják a reáliák lefordításának (vö. Klaudy 1997: 121–122; Katan 1999: 80–83; Smith 1995: 188–189; Tellingner 2003: 58–60; Heltai 2001: 30). A következőkben a gyakrabban használt műveleteket ismertetem röviden.

Az **explicitáció** fogalma először Vinay és Darbelnet művében (1958) jelenik meg (Veresné Valentinyi 2008:7). Az explicitáció során a reáliában implicit módon kódolt információkat, melyeket a forrásnyelvi beszélő jól ismer, a fordító explicitté teszi a célnyelvi befogadó számára, aki nem rendelkezik az implicit információk értelmezéséhez szükséges háttérismeretekkel. Ha egy kifejezés bővebb magyarázatra szorul, akkor a lábjegyzetben van erre lehetőség. A **betoldás** – az explicitáció egyik alkategóriája (Klaudy 1999) – során a reáliát meghagyva magyarázza annak jelentését a fordító (megnevezve például az étel típusát, hogy egy levesről vagy egy desszerttől, sós vagy édes ételről van-e szó).

Ha a fordító úgy ítéli meg, hogy a reáliának adott helyen nincs különösebb jelentősége, két művelet közül választhat, ez a kihagyás és a generalizáció. A **kihagyás** műveletének is vannak fokozatai, így teljes és részleges kihagyásokról beszélhetünk. A teljes kihagyás esetében eltűnik a kultúraspecifikus jelleg, és így azért, hogy a szöveg egészének jelentésértéke ne sérüljön, a kihagyás mellett párhuzamosan kell **kompensációt** is alkalmaznia a fordítónak, vagyis ha egy helyen kihagyott egy reáliát, akkor máshol be kell töltenia forrásnyelvi kultúrára jellemző elemet. A kihagyás és kompenzáció együttesére tipikus példa a nyelvi játékok, viccek fordítása. Részleges kihagyás gyakori a reália típusú tulajdonnevek elhagyásakor is (ld. az 5. pont). A **generalizáció** is részben kihagyás, mert a reália neve eltűnik, de helyette a fordító megadja a reália általános leírását.

A következő művelet a **teljes átalakítás**, ebben az esetben látszólag semmilyen logikai kapcsolat nincs a két nyelvi megfelelő között, ennek oka az eltérő szokásokban és háttérismeretekben rejlik (Klaudy 1997). Erre leginkább a frazémáknál, szólások, mondások kapcsán van szükség.

A fordítók ezenfelül alkalmazzák még az adaptáció, a tükörfordítás és a transliteráció műveletét is. Az **adaptáció** során a fordító a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra jeltárgyainak összetételi, alaki vagy funkcionális hasonlósága alapján próbálja megfeleltetni az adott forrásnyelvi kifejezést egy célnyelvivel. A **tükörfordítás** az összetett szavak esetében szokott előfordulni, de óvatosan kell alkalmazni, mivel a különböző kultúrák eltérő módon tagolják a valóságot, így egy szóösszetétel pontosan leírhatja a forrásnyelvi kultúrában az adott jeltárgyat, jelenséget, viszont a célnyelvi kultúrában nem mond semmit, vagy kifejezetten nevetségesen is hathat. Végül a **transzliteráció** művelete, amikor a reáliát egy az egyben átemeli a fordító, s csak a célnyelvi helyesírási szabályok szerint írja át.

A reáliák fordítására használatos eljárások közül a szótárkészítés során formai és kontextuális okokból a teljes kihagyás, a kompenzáció és a teljes átalakítás művelete nem alkalmazható.

Ezen a ponton még szót kell ejteni a *szótári ekvivalencia* fogalmáról, illetve annak három alkategóriája közül a reáliákra vonatkozó típusáról, az *ekvivalenspótlókról*. Uzonyi (2006:117) a következő módon határozza meg a szótári ekvivalenciát: "a kétnyelvű szótár címszavaihoz rendelt célnyelvi szavakat jelöli, illetőleg ekvivalensek állnak a forrásnyelvi szintagmákkal (példákkal, kollokációkkal, frazeologizmusokkal) szemben is". A reáliák non-ekvivalens lexika voltukból fakadóan nem rendelkeznek egyszavas ekvivalenssel, ezért csak ekvivalenspótló használatával adható meg a szótári ekvivalensük. Az ekvivalenspótló azonban nem fordítási ekvivalens, vagyis egy fordításba nem emelhető át egy az egyben, viszont segít a szótár használójának, hogy megértse mit is jelent az adott reália, és ha fordítania kell, akkor kontextustól függően adaptálhassa a reália információtartalmát (Uzonyi 2006: 120). "Azonban ügyelni kell a szótár és az enciklopédikus lexikon illetékességének elkülönítésére is." (u.o.)

4. Fordítási műveletek alkalmazása szótári példákon keresztül

A kigyűjtött szóanyagot a végrehajtott fordítási műveletek (illetve azok kombinációja) alapján osztályoztam, majd megvizsgáltam, mennyire sikeresek, pontosak a fordítások mind gasztronómiai, mind nyelvi szempontból.

4.1. Betoldás

A betoldás ugyan a lehetséges megoldások közé tartozik, mégis csak kevés példát találtam rá:

tokaji ~ *Tokaj vein* 'tokaji bor' (MÉ), *Tokajin viini* 'tokaji bor' (JL),

Jókai bableves ~ *oasupp Jókai moodi* 'bableves Jókai módra' (MÉ).

4.2. Explicitáció

Az explicitáció igen gyakran használt megoldás, abból a nyilvánvaló okból, hogy ennek révén a szótárhasználó részletes információkat kap az adott étel vagy ital jellegéről, kinézetéről és alkotóelemeiről. Így már könnyűszerrel dönthet a „szeretem, nem szeretem” kérdésben, de tájékozódhat az egészségügyi szempontból releváns allergén-anyagokról (például diófélék) vagy egyéb, pl. vallási okból tiltott alapanyagokról is.

Ide sorolandók az alábbi reáliafordítások:

diós metélt ~ *taikinasuikaleista valmistettu, keitetty ruoka, joka on maustettu sokeroi-dulla saksanpähkinällä* 'tésztacsíkokból készített, főtt étel, amit cukrozott dióval ízesítenek' (Nyl)

lecsó ~ *vihreästä paprikasta, tomaatista ja sipulista tehty lämmin ruoka* 'zöldpaprikából, paradicsomból, hagymából készült meleg étel' (Nyl)

kürtöskalács ~ *<lahtisel tulel rulli peal küpsetatud spiraalne sai>* 'nyílt tűz felett forgatva sütött spirál alakú tészta' (MÉ)

körözött ~ *<paprika ja küüslauguga maitsestatud kohupiimavõie>* 'paprikával és fokhagymával ízesített túrókrém' (MÉ)

nudli ~ *perunataikinasta keitetty makaronimainen ruoka* 'burgonyás tésztából készített tésztaétel' (JL) stb.

4.3. Generalizáció

A generalizáció alkalmazására találtam sikeres példákat [*szaloncukor* ~ *joulukaramelli* 'karácsonyi apró édesség/cukorka' (JL), *gomolya* ~ *lambajuust* 'juhsajt' (MÉ)], de olyan eseteket is, ahol az explicitáció célravezetőbb lett volna, hiszen a magyar gasztronómia kiemelt fontosságú ételeiről van szó, így mindenképp indokolt a részletesebb leírás:

halászlé ~ *kalakeitto* 'halleves' (Nyl, JL)

gulyásleves ~ *lihakeitto* 'húsleves' (JL)

máglyarakás ~ *saiavorm* 'süteményforma' (MÉ).

Ez utóbbiak javítását javaslatait ld. az összefoglaló táblázatban.

4.4. Adaptáció

Adaptáció során nem a forrásnyelvi étel- vagy italnevet fordítja le a célnyelvre a fordító, hanem a forrásnyelvi kultúrához tartozó ételt vagy italt próbálja megfeleltetni egy a célnyelvi gasztronómiában létező étellel vagy itallal, és annak a nevét helyettesíti be fordításként. A helyes adaptációhoz a fordítónak ismernie kell a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúra gasztronómiáját is.

Egy-egy példát emeltem ki mind a három vizsgált szótárból. A **csalamádé** fordításaként a *pikkelssi* 'savanyúság, ecetben eltett zöldségfélék' (JL) jó választás, hiszen mindkettő aprított zöldségekből készített savanyúság, még ha nem is pontosan ugyanaz az összetételük. Az **indiáner moorapea**-ként (MÉ) való megfeleltetése is jó,

az *indiáner*-ben ugyan a krém dominál, kétszer-háromszor is vastagabb, mint a tészta, de mégiscsak két, krémmel összeragasztott, csokoládémázzal bevont tésztakorongról van szó mind a két édesség esetében. A **gyümölcskrém** *kiisseli*-ként (Nyl) való adaptálása azért nem fogadható el, mert a *kiisseli* egy olyan bogyófélékből (eper, áfonya, málna stb.) készült félig folyékony, félig zselé állagú, gyakran tejjel vagy folyékony tejszínnel fogyasztott édesség, mely teljesen ismeretlen a magyar gasztronómiában. A *gyümölcskrém* a magyar konyhában mint torták (egyáltalán nem folyékony) tölteléke vagy mint pohárban, kehelyben tálalt, tejszínhabból és gyümölcsökből készített réteges édesség szerepel.

4.5. Tükörfordítás

Mivel a reáliák esetében kétséges a tükörfordítás használatának sikeressége, így a szó-társzerkesztők egyéni döntéstől függ, hogy milyen gyakorisággal alkalmazzák. A finn szótárakban (Nyl, JL) több példát találtam rájuk: **madártej** ~ *linnunmaito* (JL), **császárhús** ~ *keisarinliha* (Nyl), **aranygaluska** ~ *kultakokkare* (Nyl), **barátfüle** ~ *ystävän korva* (Nyl). Ezek a fordítások önmagukban nem használhatók, nem mondanak semmit a szó-tárhasználatnak, viszont szerencsére mindegyik mellett található explicitáló fordítás is.

Fontos megemlíteni, hogy vannak olyan tükörfordítások, melyek már polgárjogot kaptak a célnyelven az adott étel vagy ital (jelen esetben italok) általános ismertségének köszönhetően: **szürkebarát** ~ *harmaamunkki* (JL), **bikavér (egri)** ~ *Egeri härjaveri* (MÉ).

4.6. Transzliteráció

Transzliterációra főként Seilenthal–Nurk szótárában (MÉ) találtam példákat. Ez azzal magyarázható, hogy – mint már említettem – a reáliák fordításában nagymértékben közrejátszanak a szubjektív döntések is. A forrásnyelvi alak, illetve annak célnyelvi helyesírás szerint módosított formája akkor használható, ha feltételezzük, hogy az adott étel vagy ital forrásnyelvi kultúraspecifikussága ellenére a célnyelvi kultúrában is ismert, nem szorul magyarázatra. Példák: **lecsó** ~ *letšo* (MÉ), **lángos** ~ *langoš* (MÉ), **gulyás** ~ *gul(j)ašš* (MÉ), *gulassi* (JL).

A transzliterációs fordítások másik kategóriája az, amikor nemcsak átemeli a forrásnyelvi nevet, hanem meg is adja mellé az értelmező leírást. Példák:

tokaji aszú ~ *tokaji aszú*, <ülüküsete viinamarjade lisamisega valmistatud vein> 'túl-érett szőlő felhasználásával készített bor' (MÉ)

bográcsgulyás ~ *katlaguljašš* (*lahtisel tulel keedetud paprikane lihasupp*) 'nyílt tűzön főzött paprikás húsleves' (MÉ)

kis fröccs ~ *väike fröts* (*1 dl veini ja 1 dl soodavett*) '1 dl bor és 1 dl szóдавиз' (MÉ)

furmint ~ *furmint* (*hele viinamarjasort; sellest valmistatud vein*) 'könnyű szőlőfajta, az ebből készített bor' (MÉ).

5. Tulajdonneveket és tulajdonnevekből származtatott elemeket tartalmazó étel- és italnevek

A következőkben tárgyalt ételneveket azért különítettem el, mert olyan elemet (tulajdonnevet vagy származékát) tartalmaznak, mely fordítási szempontból speciális, hiszen nincs szó szerinti jelentésük (*Gundel*), vagy ha igen, akkor sem abban az értelemben használjuk őket (*Fekete-erdő* ≠ 'egy erdő, ami fekete'). Ezért a fordító szubjektív döntésétől függ, hogy a fordítás során mit kezd ezekkel az elemekkel.

Az ide tartozó étel- és italneveket két csoportra lehet osztani, a személyneveket tartalmazókra és a földrajzi névből származtatottakra.

5.1. Személyneveket tartalmazó ételnevek

Személyneveket tartalmazó ételnevekkel igen kevés szerző foglalkozott (G. Bogár 2004, Hajdú 2003: 80), holott a köznevesült személynevek a nyelv egy igen érdekes szegmensét alkotják. Fordításuk pedig, mint már említettem, szintén kérdésektől terhes.

A személyneveket tartalmazó ételnevek csoportjában olyanokat lehet találni, mint pl. **Dobostorta** ~ *Dobosi tort (karamellglasuuriga kihiline biskviittort)* 'réteges piskótatorta karamellmázzal' (MÉ), **Jókai bableves** ~ *oasupp Jókai moodi* (MÉ). Mint látjuk, itt a fordító megtartotta a személyneveket. Az első esetben fűzött hozzá magyarázatot, ám bár nem jelöli, hogy ez a desszert jellegzetesen csokoládés töltelékkel készül. A második esetben viszont szó szerint lefordítja a *moodi* 'mód(ra)' betoldásával.

A következő példákban a személynév már nem jelenik meg a fordításban. A fordító a részleges kihagyás műveletét alkalmazza, hiszen maga a reália mint elem nem tűnik el, csak a személynév; a fordítás megadásához pedig változatos műveleteket használ. A finn szótárakban elsősorban generalizációt: **Gundel palacsinta** ~ *suklaaohukaiset* 'csokoládés palacsinták' (Nyl), **lacipecsenye** ~ *grillipihvi* 'grillezett hússzelet' (JL). Az észt szótárban ez utóbbi ételnévnél fordítási műveletek többszörös kombinációját láthatjuk: **lacipecsenye** ~ *mustlaspraad (rasvas praetud küüslaugune sealiha); <laadal müüdav praetud lihatoit>* 'cigánypecsenye (zsírban sült fohagymás sertéshús); <vásárban árult sült húsetel>' (MÉ). A *mustlaspraad* egy tükörfordítás adaptációja, majd két explicitáció következik.

A **pálpusztai** ~ *<teatud tugevalõhnaline juustusort Ungaris>* 'egy adott erős szagú sajt fajta Magyarországon' (MÉ) meghatározása annyiban különbözik a többitől, hogy ugyan nem tartja meg a személynevet – a *pál* előtag a sajt megalkotójának, Heller Pálnak a nevét őrzi –, viszont kiemeli a sajt speciálisan magyar jellegét.

A *Gundel palacsinta* finn fordítása (*suklaaohukaiset*) kapcsán kritikaként fogalmazható meg, hogy nem csokoládés palacsintáról van szó, hanem dióval töltött és csokoládéöntettel tálalt édességről. A dió ráadásul allergén anyag, így egészségügyi okokból is szükséges lenne, hogy belekerüljön a fordításba.

5.2. Földrajzi neveket tartalmazó étel- és italnevek

A másik csoportba a földrajzi nevek és azok *i-* képzős alapjait tartalmazó étel- és italnevek kerültek. Itt is vegyesen marad meg vagy tűnik el a földrajzi névre való utalás. A földrajzi név meghagyása mellett minden esetben explicitáció, értelmező fordításokat olvashatunk, az észti szótárban még tükörfordítást is. Példák:

bakonyi sertésszelet ~ *Bakonyin sianpaisti paprikalla ja smetanalla maustetun sieni-kastikkeen kanssa* 'bakonyi sertésszelet paprikával és tejföllel ízesített gombásszósszal' (Nyl)

bikavér (egri) ~ *Egeri härjaveri (Egeri piirkonna punane vein)* 'egri bikavér (Eger vidéki vörösbor)' (MÉ)

nyírségi gombóclevés ~ *Nyírségín lihakeitto taikinakokkareiden kanssa* 'Nyírségi húsleves tésztagombócokkal' (Nyl) stb.

Az esetek nagyobb részében pedig eltűnik a földrajzi név:

Fekete erdő torta ~ *kihiline šokolaaditort* 'réteges csokoládétorta' (MÉ)

Kolozsvári káposzta ~ *kaalilaatikko lihamakkaran kanssa* 'rakott káposzta kolbással'⁴ (Nyl)

somlóí galuska ~ *<biskviidist, rosinatest, pähklitest, kakao- ja vaniljekreemist koosnev magustoit>* 'kekszből, mazsolából, dióból, kakaó- és vaníliakrémből összeállított deszszert' (MÉ), *suklaa- ja vaahtokermalla maustetut, paistetut nelikulmaiset leivonnaiset* 'csokoládékrémmel és tejszínhabbal ízesített, négyszögletes sült sütemény' (Nyl) stb.

Az értelmező fordítások részletessége igen változó, a *somlóí galuska* esetében igen kimerítő, az észti fordítás felsorolja a hozzávalókat, a finn azonban sok mindent kihagy és inkább az alakra koncentrálnak, ami nem is olyan jellemző. A *Fekete erdő torta* fordításában ennek az édességnek az egyik fontos alkotóeleme, a meggy elsikkadt.

Egy példát találtam arra, amikor az étel magyarosságát hangsúlyozzák, nem pedig a földrajzi megjelölést: **debreceni** ~ *vürtsine ungari (grill) vorst* 'fűszeres magyar (grill) kolbász' (MÉ).

⁴ A *kaalilaatikko* szó szerint káposztaládikót jelent, azonban a *laatikko* bevett fordítása a rakott ételeknek.

6. Javítási kísérletek (néhány példa)

Étel/ital-név	Eredeti fordítás	Forrás	Fordítási javaslat	Jelentés
barát-füle / derelye	lehttaignatasku (moosi või kohupiimaga)	MÉ	nelinurkne, keedetud, moosiga täidetud küpsised, suhkrune riivsaiga maitsestama	négyszet alakú, főtt, lekvárral töltött sütemény cukros zsemlemorzsával ízesítve
Dobos-torta	Dobosi tort (karamellglasuuriga kihiline biskviit-tort)	MÉ	Dobosi tort (karamellglasuuriga kihiline biskviit-tort, šokolaa-dikreemiga)	Dobostorta (réteges piskótatorta csokoládékrémrel és karamellbevonattal)
gulyás-leves	lihakeitto	JL	lihasta, perunasta, porkkanasta, sipulista, tehty keitto paprikalla maustettuna, taikina-kokkaren kanssa	húsból, krumpliból, répából, hagymából készített leves, paprikával ízesítve, galuskával
Gundel palacsinta	suklaaohukaiset	Nyl	pannukakku Gundelin tapaan, saksanpähkinällä täytettynä, suklaakas-tikkeessa ¹	palacsinta Gundel módra dióval töltve, csokoládéöntettel
halászlé	kalakeitto	Nyl, JL	paprikalla ja sipulilla maustettu, karpista tehty kalakeitto	paprikával és vöröshagymával ízesített pontyból készült halleves
máglyarakás	saiavorm	MÉ	suhkrune piimas leotatud sarvesaiast või saiast, õunast, kreeka pähklitest, moosist valmistatud kook munavaht peal	cukros tejbe áztatott kifliből vagy kalácsból, almából, dióból, lekvárból készített sütemény, tojáshabbal a tetején
zserbó	šokolaadiga kaetud kihiline kook	MÉ	kreeka pähkli ja moosiga täidetud, šokolaa-diga kaetud kihiline kook	dióval és lekvárral töltött, csokoládéval bevont, réteges sütemény

7. Kiegészítési javaslatok

A következő táblázat néhány példát sorakoztat fel azon reália típusú étel- és italnevekből, amelyek szerepelnek az észti szótárban (MÉ), a finn szótárakban (Nyl, JL) viszont nem. Kiegészítési javaslatként lefordítottam ezeket az étel- és italneveket finnre.

Magyar	Észt	Finn	Jelentés
bikavér (egri)	Egeri härjaveri (Egeri piirkonna punane vein)	Egerin häränveri (Egerin alueen punaviini)	Egri bikavér (Eger vidéki vörösbor)
borkorcsolya	suupiste veini juurde	välipala viinin rinnalle	rágcsálnivaló bor mellé
bundás-kenyér	(muna sisse kastetult) praetud leib	köyhät ritarit; leipävanukas 2	(tojásba mártott) sült kenyér; bundáskenyér
Dobostorta	Dobosi tort (karamellglasuuriga kihiline biskviittort, šokolaadikreemiga)3	Dobosin kakku (suklatäytteinen kerrossokerikakku, karamellikuorutuksen kanssa)	Dobostorta (réteges piskótatorta csokoládékrémrel és karamellbevonattal)
kontyalávaló	<naistele maitsev magus liköör>	makea likööri josta naiset pitävät	édes likőr, amit a nők kedvelnek
körözött	<paprika ja küüslauguga maitsestatud kohupiimavõie>	paprikalla ja valkosipulilla maustettu raejuusto	paprikával és fokhagymával ízesített túrókrém
zserbó	kreeka pähkli ja moosiga täidetud, šokolaadiga kaetud kihiline kook4	saksanpäkinällä ja hillolla täytetty, suklaalla kuorrutettu kerroskakku	dióval és lekvárral töltött, csokoládéval bevont, réteges sütemény

8. Összegzés

Mint láthattuk, a fordítók számos fordítási műveletet alkalmaznak a reália típusú étel- és italnevek átültetése során, változó sikerrel. Az elemzett példákból kitűnik, hogy az explicitációs fordítások a legeredményesebbek, hiszen ezek adják a legtöbb információt a célnyelvi személy számára. Azonban még ezek is sok helyen javításra, kiegészítésre szorulnak. Természetesen egy általános szótárban a részletes magyarázatokra nem igazán van hely, ezért is tűztem ki tanulmányom végcéljaként egy tematikus adatbázis és/vagy szótár összeállítását.

Az eddig összegyűjtött és korrekciós javaslatokkal ellátott szóanyagot további szótárak és szakácskönyvek elemzésével kívánom összevetni és bővíteni, a minél teljesebb és pontosabb lista összeállításának érdekében.

Források

- Nyl = Nyirkos I. 2009. *Uusi suomi–unkari–suomi taskusanakirja*. 5., javított kiadás. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- JL = Jakab L. 2013. *Magyar–finn diákszótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- MÉ = Seilenthal, T. (főszerk.) – Nurk, A. (főszerk.) – Ausmees, K. – Kippasto, A. 2010. *Ungari–eesti sõnaraamat. Magyar–észt szótár*. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum in Estonia 6. Eesti Keele Sihtasutus, Tartu.

Irodalom

- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford University Press, London.
- Chesterman, A. 1997. *Memes of Translation. The spread of ideas in translation theory*. Benjamins, Amsterdam.
- Forgács E. 2004. Reáliák és fordításuk Garaczi László műveiben In: *Fordítástudomány*. VI. évf. 2: 38–57.
- G. Bogár E. 2004. Személynevet tartalmazó ételneveinkről. In: Ladányi M. – Dér Cs. – Hattyár H. (szerk.): „... még onnét is eljutni túlra...”. Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 194–201.
- G. Bogár E. 2011. Magyar–finn gasztrotranszláció. In: *Folia Uralica Debreceniensia* 18: 35–42.
- Hajdú M. 2003. *Általános és magyar névtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Helbig, G. et al. 2001. *Deutsch als Fremdsprache*. de Gruyter, Berlin–New York.
- Heltai P. 1990/2001. *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Elektro-Coop Kiadóiroda, Budapest.
- Honti E. 2011. A reáliák fordítása. Horváthné Molnár K., Sciacovelli, A. D. (szerk.) XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szombathely. 293–298.
- Horváth, P.I. 2004. Közigazgatási reáliák a hiteles fordításban. In: *Fordítástudomány* VI. évf. 2: 31–37.
- Kade, O. 1968. Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. In: *Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen I*. Leipzig.
- Katan, D. 1999. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. St. Jerome Publishing, Manchester.
- Klaudy K. 1997. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica Kiadó, Budapest.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica Kiadó, Budapest.
- Lendvai E. 2005. Reáliafelfogások napjaink magyar fordításelméletében, In: Dobos Cs. – Kis Á. – Lengyel Zs. – Székely G. – Tóth Sz. (szerk.): „Mindent fordítunk, és mindenki fordít” *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*, SZAK, Veszprém, 67–71.
- Lossau, N. 1993. *Die deutschen Petőfi-Übersetzungen. Ungarische Realienbezeichnungen im sprachlich-kulturellen Vergleich*. Peter Lang Verlag. Frankfurt.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International, New York.

- Papp N. 2004. Terminológia és reáliák (Különös tekintettel nemzetközi szervezetek, rövidítések angol–magyar fordítási kérdéseire) In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*, Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar. 79–91., Gödöllő.
- Simigné Fenyő S. 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Stúdium Rendezvények és Nyelvtanfolyamok, Miskolc.
- Tellinger, D. 2003. A reáliák fordítása a fordító kompetenciája szemszögéből. In: *Fordítástudomány* V. évf. 2: 58–70.
- Tellinger, D. 2007. A kultúra szerepe a fordításban (A fordító kulturális kompetenciája szemszögéből) *Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica* XII./1: 15–22.
- Uzonyi P. 2006. A forrásnyelvi és célnyelvi adatok ekvivalenciájának nehézségeiről. In: Magay, T. (szerk.): *Szótárak és használóik*. (Lexikográfiai füzetek 2.), Akadémia kiadó. 117–129.
- Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. In: *Fordítástudomány* II. évf. 1: 34–49.
- Valló Zs. 2002. *„Honosított” angol drámák a színpadon*. Pressió Kft., Budapest.
- Veresné Valentinyi K. 2008. Explicitáció vizsgálata blattolt szövegeknél In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*, Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar. 7–13., Gödöllő.
- Vermes A. 2004. A relevancia-elmélet alkalmazása a kultúra-specifikus kifejezések fordításának vizsgálatában. In: *Fordítástudomány* VI. évf, 2: 5–17.
- Vinay, J. P., Darbelnet, J. 1958. *Stylistique comparée du français et de l’anglais. Méthode de traduction*. Didier, London–Toronto–Paris.

Árvay Anett¹

A MAGYAR KULTÚRÁRÓL AMERIKAI DIÁKOKNAK

Abstract

The present paper intends to summarize the most important lessons that have been gained from teaching Hungarian culture to American students from the University of Wisconsin (Stevens Point). Our program at the Hungarian and Central European International Study Center at the University of Szeged has twofold aims: one is to offer students an insight into the various assets of Hungarian culture; the second is to develop students' intercultural competence. In order to accomplish these, the course design and the teaching style have been tailored according to the needs and the interests of the students. We offer project work, teacher- and peer support, extra-curricular activities often with the help of their Hungarian language partners. In these special culture classes we foster students to explore the cultural differences on their own without explicitly telling them in advance what to look for.

Keywords: *teaching culture, cultural differences, cooperative learning, American students, intercultural competence*

Kulcsszavak: *kultúraoktatás, kulturális különbségek, kooperatív tanulás, amerikai diákok, interkulturális kompetencia*

1. Bevezetés

A jelen tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia programjában részt vevő amerikai diákok kultúra oktatásában szerzett tapasztalatokat osztja meg az olvasóval. Azt a kihívásokkal teli utat a maga módszertani dilemmáival és döntéseivel, amelyek szükségszerűen hozzátartoznak az interkulturális oktatási kerethez. A magyar kultúrával kapcsolatos ismeretek átadásán túl azonban van egy másik, kiemelten fontos célkitűzése is a szegedi programnak: az interkulturális kompetencia valamint az interkulturális érzékenység fejlesztése mind az amerikai diákjaink, mind pedig a hungarológia szakos hallgatóink körében. E készségek megszerzésével lehetővé válik a kulturális különbségek sikeresebb megértése és áthidalása.

A tanulmányt a többéves oktatási tapasztalat és kísérletezés motiválta, amelynek hozadéka számos tartalmi és módszertani változtatás a kurzusok tematikájában és a

¹ Árvay Anett PhD, Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ; anett.arvay@gmail.com

bemutatás módjában egyaránt. Bármekkora is az elméleti felkészültsége egy hungarológia-tanárnak az interkulturális kommunikáció és a kultúra egyes műveltségi területein, csak a közvetlen oktatási gyakorlat, a külföldi hallgatók viselkedésének, reakcióinak alapos megfigyelése, valamint a tanár önreflexiójából származó belátás és változtatás által érhetünk el sikereket. Hogy mi számít sikernek ebben a kontextusban? Meglátásom szerint a kölcsönös változás külföldi diákban, tanárban és hospitáló magyar hallgatóban egyaránt. Két kultúra látható és láthatatlan elemei (Hall 1976), értékek, normák lépnek kölcsönhatásba egymással, melyben a tanárnak mediátori vagy tolmács szerepe van (Szőnyi 1999).

A tanulmány először körüljárja a kultúra átadásának lehetőségeit, majd részleteken bemutatja, az amerikai hallgatók oktatásánál hatékonynak bizonyult módszertani megfontolásokat. Az utolsó részben az interkulturális kompetencia fejlesztésének egy lehetséges módszeréről lesz szó.

2. A kultúra oktatása

2.1. A kultúraoktatás megközelítései

A kultúra oktatását két fő irányból közelíti meg a szakirodalom. 1. A kultúrát bemutatjuk úgy, mint az évszázadok alatt létrehozott szellemi termékek összességét – ez az ún. „**országismeret**” típusú kultúraoktatás („Culture with a capital C”, Byram 1994): ide tartozik pl. a magyar történelem, az irodalom, a képzőművészet, az építészet, a zene, a folklór, a film, a gasztronómia, az ünnepek, az intézményrendszer. A másik, az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb teret nyerő szemlélet a **kultúrát a nyelvvoktatásba** integrálja (pl. Seely 1993, Kramsch 1993, 1998, Byram 1994, 1997, 2002, Holló 2008, Árva 2013, Szende 2014), a kultúra szót tágabb értelemben használja („culture with a small c”), és elsősorban a nyelvi funkciók megvalósulására, valamint a szövegkezelés, a szövegszerkezet vizsgálatára összpontosít. E második megközelítés mögött az az elgondolás húzódik meg, hogy a nyelvhasználatot végső soron a kultúra nem látható elemei, a normák, az elvárások, a gondolkodási sémák (Hall 1976) alakítják ki és szabályozzák. E két megközelítés semmiképpen sem zárja ki egymást, sőt ideális esetben a magyarul tanuló diák a nyelvről interkulturális pragmatikai szemléletű oktatásban részesül, amelyet a magyar kultúrát bemutató órák egészítenek ki. Jelen tanulmány a kultúra „nagy C-vel” írott oktatásának témájához kíván néhány adalékkal szolgálni.

A kulturális tudás átadásának módja azért is kiemelt szempont a hungarológia oktatásában, mert nem csupán a hallgatók intellektuális fejlődésére, hanem a magyarsággal való azonosulására is hatással lehetünk. Ha jól közvetítünk, sikerülhet fenntartani, sőt fokozni a magyar kultúra iránti érdeklődést és szimpátiát. A különböző kultúra-összehasonlító kutatások számos modellt kínálnak, melynek segítségével megragadhatók a kultúrák különbözőségei (pl. Hall 1976, Kluckhohn–Strodtbeck 1961, Hofstede 1994, Trompenaars 1995). Az egyik legnépszerűbb és könnyen alkalmazható modell (Hofstede

1991) öt dimenzió: a hatalmi távköz, az individualizmus – kollektívizmus, a maszkulin – feminin dimenzió, a bizonytalanságkerülés és a hosszú távú orientáció segítségével írja le a kulturális eltéréseket. Bár Hofstede kutatását számos kritika érte a szakirodalomban, az empirikus vizsgálatai eredményeinek ismerete segít a tanárnak a multikulturális közegben, hogy a hallgatók kultúráját egymáshoz képest elhelyezze, és azoknak megfelelően alakítsa ki elvárásait az osztályteremben. A dimenziók skaláris jegyek, amelynek két végpontja között helyezkednek el a kultúrák, azaz valamilyen mértékben mutatják az adott értékek jelenlétét vagy hiányát. Minden dimenzióknak van az oktatáshoz kapcsolódó vetülete, amely leírja egy adott kultúra tagjának a tanárhoz, a tanulási helyzethez való hozzáállását, ilyen pl. a tekintélytiszteltet, az ambíció, a versenyszellem fontossága. Bármennyire is hasznosak azonban ezek a kutatási eredmények, tanárként sosem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy az egyének nem feltétlenül képviselik a statisztikai átlagot, az azonos kultúrákból érkezők között nagy egyéni különbségeket is tapasztalhatunk.

2.2. A tartalom kérdése

A magyar kultúrával kapcsolatos ismeretek mennyisége befogathatlan, ezért kulcsfontosságú, hogy az oktató a tanítandó csoport összetételét és az oktatási idő tartamát ismerve reális célokat tűzzön ki. A szemeszter átlagosan 12-14 hetébe természetesen nem fér bele egy részletekbe menő, átfogó kronologikus áttekintés sem az irodalom, sem a művészetek témájában, azonban megfelelő válogatással, irodalmi művek, zenék vagy filmek részleteinek bemutatásával rávilágíthatunk a magyar kultúra világkultúrát gazdagító értékeire. Ahhoz, hogy világossá váljék a hallgatók számára a hordozott érték, programunkban az **interkulturális bemutatás** módszerét alkalmazzuk (Szőnyi 2012), melynek során európai párhuzamokat vonunk a műalkotások között. Az egyik szempont tehát annak hangsúlyozása, hogy a magyar kultúra évszázadokon át párhuzamosan fejlődött az európai kultúrával, szinte minden szellemi áramlat és művészi újítás megjelent itt is, de az adaptáció sok esetben **sajátosan magyar** módon történt (ld. pl. a 19. századi romantikus-historizáló festészetét vagy a magyar szecesszió lechner-i koncepcióját). A másik kiemelendő szempont viszont az, hogy a magyar kultúrának szerves része a kereszténység előtti keleti örökség is, amely pl. a dallamvilágban (pentatónia), a hitvilágban és ezek vizuális reprezentációiban érhető tetten (Szőnyi 2012: 189) máig (ld. pl. Makovecz organikus építészetét).

A kurzustematika összeállításában, valamint a befogadható mennyiségű és mélységű ismeretek meghatározásában nagy segítség, ha tudjuk, milyen előismeret birtokában vannak a kurzus leendő hallgatói. Általános tapasztalatunk, hogy a BA vagy BSc képzésben részt vevő amerikai diákok nem rendelkeznek ilyen irányú háttértudással, ezért nem alapozhatunk semmiféle közös tudásra például egy művészettörténeti kurzus esetén. Az alapoktól kell kezdenünk a magyarázatot, röviden és lényegre törően megismertetve a hallgatókkal a művészeti ág alapfogalmait pl. az egyes stílusirányzatok neveit és időbeli előfordulásukat. Az új ismeretek elmélyítését segíti a kur-

zus anyagához szorosan kapcsolódó önálló prezentáció vagy csoportos projektmun-ka is.

A kultúratanulást természetesen nagyban támogatja és meggyorsítja, ha a diákok a célnyelvi kultúrában tartózkodnak, tehát az osztálytermet elhagyva is folytatódik a kultúra tanulása az utcán, a múzeumokban vagy a kirándulások során. A történelmi, kultúrtörténeti ismeretek a helyszínen, megfelelő tantermi előkészítés után sokkal könnyebben érthetőek és feldolgozhatóak, mert láthatóvá válik a kultúra állandó változása, a térbeli és az időbeli dinamika, amely mindig nyomot hagy a köztereken (Árvay 2012). A bemutatandó műalkotás, épület vagy kulturális jelenség (pl. egy fesztivál) alapos feldolgozásához hasznos, ha feladatlapokat kapnak a hallgatók, amely a részletek alapos megfigyelésére, bizonyos összefüggések megtalálására készíti, ill. vezeti rá őket. A saját maguk által felfedezett kulturális tartalom, az új ismeret aktív megszerzése örömforrás a számukra, emellett pedig nagyobb eséllyel válik tartós tudássá. Az múzeumpedagógia által már régóta használt gyakorlat, a tárgyalgatás is átemelhető a hungarológia oktatásának módszertanába, pl. a magyar folklór bemutatásánál a korongozás kipróbálása különösen élményközpontúvá teszi a tanulás folyamatát.

3. Az amerikai diákok, mint „célközönség”

A szegedi Hungarológia Program szervezésében 2003 óta rendszeresen érkeznek diákok a University of Wisconsin, Stevens Pointból egy szemeszterre. A külföldi félévre jelentkezők egy rövid interjún vesznek részt, ahol felméri érettségüket, felkészültségüket és motiváltságukat. A külföldre utazás előfeltétele a 2,5 pontos kumulatív GPA (azaz tanulmányi átlag), de a magyar nyelvtudás nem. A féléves ún. Study Abroad programban² bármilyen szakos (BA, BSc) és évfolyamon tanuló diák részt vehet, így a kultúra előadásokon nagyon vegyes háttértudással rendelkező hallgatókat oktatunk a biológia szakostól a politológia szakosig. A magyar program a hallgatók visszajelzései szerint az amerikai egyetemen még mindig egzotikusnak, kalandos kihívásnak számít részben a földrajzi távolság okán, részben pedig amiatt, hogy Magyarországról kevesen hallottak. A jelentkezők között csak elvétve találkozunk magyar származású diákkal, de már ők sem beszélik a nyelvünket. A magyar program népszerűsége természetesen nem versenyezhet a londoni vagy az új-zélandi szemeszterrel, de azt örömmel tapasztaljuk, hogy a résztvevők száma stabil, sőt kissé emelkedik. Ennek oka lehet, hogy az amerikai orientációs megbeszélésekre mindig meghívunk olyan diákokat is, akik már tanultak Szegeden, így első kézből hallhatnak releváns információkat és élménybeszámolókat az érdeklődő diákok. Tanárként sok kedvező visszajelzést kaptunk az évek folyamán a félévi oktatásról, amely azt bizonyítja, hogy a diákok pozitív tapasztalatként élték meg a Szegeden töltött hónapokat.

² A program rövid leírása a következő honlapon található: <http://www.uwsp.edu/studyabroad/Pages/destinations/hungary.aspx>

A Steven Pointból érkező diákokról összességében elmondhatjuk, hogy viszonylag homogén közösséget alkotnak (fehér, középosztálybeli), tanulói motivációjukat a nyelvpedagógiai szakirodalom által használt fogalmak segítségével (Gardner–Lambert 1972, Csizér–Dörnyei 2002) a következőképpen jellemezhetjük. A diákoknál megjelent az **integratív motiváció**, azaz a magyar nyelvet a nyelvi közösség tagjaival való kapcsolattartás és a közösség kultúrájának jobb megismerése érdekében tanulják. A hallgatókkal folytatott beszélgetések és a későbbi visszajelzéseik alapján instrumentális motivációt nem tapasztaltunk, mert a magyar nyelvet később nem használták, sőt nem is tanulják tovább. A **kulturális érdeklődés** faktora, amely a magyar kulturális termékek (pl. filmek, programok) iránti attitűdöt fejezi ki, viszont megjelent az amerikai hallgatóknál, de ez nem egy régóta létező, hanem sokkal inkább a szemeszter során kialakuló jellemző.

A bevezetőben említett módszertani változtatások közül két szempontot: a kurzus tematikát és a bemutatás módját emelem ki. A tanulói motiváció tapasztalataim szerint sikeresen növelhető azzal, ha maga a kurzus tematikája is a hallgatók bevonásával válik véglegessé. Ez a magyar oktatási gyakorlatban ismeretlen módszer természetesen nyitottságot, rugalmasságot, interdiszciplináris szemléletet és esetenként sok külön munkát igényel az oktató részéről. A *Magyar kultúra interkulturális bemutatása* című szeminárium esetében a félév első óráján az amerikai hallgatók a bemutatkozáskor elmondták, milyen szakosok, és a magyar kultúrával kapcsolatban milyen konkrét terület érdekli őket, amely kapcsolódik a saját szakjukhoz. A témák ajánlása és véglegesítése után a hallgatóknak azt a feladatot adtam, hogy az általuk választott témát amerikai és magyar szemszögből is mutassák be. Ez több hetes kutató munkát igényelt, a szakirodalom olvasása mellett interjúkat készítettek magyarokkal, és gyakran kerestek meg kérdéseikkel. A téma prezentálását vita követte, amelyben a szeminárium résztvevői aktívan részt vettek. Érdekes előadást hallhattunk pl. a magyar gyógytornász- és konduktorképzésről és gyakorlatról, itt Pethő András világviszonylatban is jelentős munkásságát beszéltük meg; a magyar gyógynövénytermesztésről és ennek az orvoslásban betöltött szerepéről; a magyar szakszervezetekről, hogy csak néhányat említsünk a témák közül. A diákok hasznosnak és kihívásnak értékelték a munkát, mert az érdeklődési területüknek megfelelő feladatot kaptak, és a megszerzett interkulturális tudás későbbi munkájuk során is kamatoztatható.

A hagyományos, azaz az előadó által előre összeállított kurzustematikák esetében (pl. egy művészettörténeti vagy zenetörténeti kurzus) a bemutatás módjában alkalmazkodtunk az amerikai célközönséghez. Az amerikai hallgatók tanulási stílusa nagyon eltér a magyartól. Ezt jól magyarázza az amerikai kultúrának a hofstedei dimenziók mentén elfoglalt helye (Falkné Bánó 2007). A hallgatók kultúrája individualista, fontos érték és cél számukra az önmegvalósítás, az önálló vélemény kimondása és felvállalása, ezért előnyben részesítik a frontális előadást megszakító tevékenységformákat (pár- vagy csoportmunka), az elicitációs technikát, ahol a már birtokolt tudásanyagra építhetünk. A kis hatalmi távközi jellegből kifolyólag kedvelik a közvetlenséget, könnyen kérnek segítséget az oktatótól, felelősséget éreznek a saját intellektuális fejlődésükért.

A maskulinitást a versengés, így a versenyeztető feladatok, vetélkedők kedvelése lát-szik alátámasztani.

Az átadandó tényanyag ismételése és számonkérése során tehát figyelembe vesz-
szük ezeket a jellemzőket, és adaptálva a kontrasztív nyelvészeti megközelítést, a kul-
túra oktatásában, homogén amerikai csoport esetében élünk a kulturális összevetés
eszközével, amely tapasztalataink szerint megkönnyíti az egyes kulturális jelenségek
megértését.

Összességében tehát a hagyományos, magyar frontális előadás helyett az előadás
és a szeminárium kombinációját alkalmazzuk, már a tanári bemutatás is sok interak-
tív elemet tartalmaz, és az óra egy részében a hallgatók számolnak be önálló vagy kis
csoportos kutatásukról. Az oktatás a **kooperatív tanulásszervezés** alapelveit követi,
amelyben az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a
párhuzamos interakciók elve érvényesül (Kagan 2001).

4. Az interkulturális kompetencia fejlesztése

A szegedi program hangsúlyos eleme az interkulturális kompetencia fejlesztése, amely
több alkompetenciát foglal magába. Integrálja a nyelvi kompetenciát, az interkulturális
ismereteket, az interkulturális készségeket (pl. megfigyelési, közvetítői) és az attitűdö-
ket (pl. érdeklődés, nyitottság, előítéletmentesség) (Byram 1997). Az **interkulturális
kompetencia** fejlesztésének tere lehet a nyelvóra (Lázár 2006), bármely kulturális tar-
talmat közvetítő óra és maga az oktatási helyzet is. A következőkben bemutatok egy
egyszerű rávezető feladatot, amely bármely kultúratudományi szeminárium bevezető
alkalmain megvalósítható. A feladat segít a hallgatóknak értelmezni a kultúra összetett
fogalmát, előhívja a már meglévő ismereteiket, és összefüggések meglátására készíti
őket.

Elsőként megkérem a hallgatókat, hogy próbálják megfogalmazni, mi is az a kultú-
ra, és sorolják fel, szerintük mi alkotja a kultúrát. A pármunkában létrehozott listákat
közös összevetjük, majd csoportosítjuk aszerint, hogy látható vagy láthatatlan-e az
adott elem. Ezek egymáshoz való viszonyát Hall (1976) szemléletesen megjelenített
ún. jéghegy-modelljének segítségével érdemes illusztrálni, mert hasznos kiinduló-
pont a kulturális hasonlóságok és különbségek elemzéséhez. A beszélgetés során az
amerikai és a magyar hallgatók gyakran meglepődnek azon, hogy az élet minden
területét áthatja és meghatározza a kultúra, és azon is, mennyire nem vagyunk tu-
datában ennek, következésképpen explicitálni sem tudjuk a saját kultúránk értékeit
és gondolkodási sémáit. E modell segítségével elemezzük az amerikai és a magyar
kultúrát, a csoport érdeklődésétől függően megvitatjuk pl. a tisztelet, az időskorhoz
és az idősekhez való viszonyulás, gyerekek jogai, a nemi szerepek, az udvariasság és a
szerénység jelenségeit. A konkrét esetek elemzése mellett egy adott kulturális érték
meghatározó szerepe vagy éppen hiánya jól érzékeltethető nyelvi példák segítsé-
gével is. Például a szerénység, mint kulturális jegy jelenléte megfigyelhető a bókra

adott tipikus amerikai és magyar (Szili 2004) válaszstratégiák összehasonlításával. Amennyiben a csoport érdeklődést mutat a nyelvi viselkedés elemzése iránt, az empirikus jellegű interkulturális pragmatikai kutatásokat hívhatjuk segítségül, melyek részletesen leírják számos kulturális érték és norma nyelvi megjelenését. Érdeemes azonban tekintettel lennünk arra, hogy az amerikai kultúra sem a nyelvi viselkedés tekintetében sem más tekintetben nem egységes (Pátrovics 1998), jelentős etnikai (pl. feketék, fehérek, harmadik világbeli) és regionális eltérések figyelhetők meg. A szakirodalom hat regionális kultúrát különböztet meg: az új-angliai (New England), a déli (South), a középnnyugati (Middle-West), a délnyugati (Southwest), a Sziklás-hegység és a Nagy-Síkságok (Rocky-Mountain és Great Plains), valamint a nyugati partvidéki régiót (Far West), amelyekben belül is további változatok léteznek. (Falkné dr. Bánó 1990: 10 idézi Pátrovics 1998).

A cél természetesen nem az, hogy sztereotípiák megfogalmazására sarkalljuk a hallgatókat, sokkal inkább az, hogy megértsék, hogy ugyanazon jelenség mennyire másképp működik egy idegen kultúrában. A fent említett kulturális bevezető órák legfőbb hozadéka, hogy a hallgatók könnyebben ráhangolódnak a magyar kultúrára, és képesek lesznek felfedezni a kulturális jelenségek mögött meghúzódó értékrendszert. A másik előny, hogy a kulturális különbségek elemzésekor könnyen alakul ki élénk párbeszéd a hallgatók között; a felvetett szempontokhoz mindenki hozzá tud szólni, hiszen itt nem valamiféle lexikális műveltségről kell számot adni a diákoknak, hanem a saját kultúrájuk jelenségeiről, saját tapasztalataikról számolhatnak be.

Az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szorosan kapcsolódik az **interkulturális érzékenység** fejlesztésének modellje (Bennett 1993), amely azt foglalja össze, hogy egy idegen kultúrában élő ember milyen fázisokon megy keresztül a kulturális különbségek tagadásától a teljes beilleszkedésig, azaz az etnocentrikus magatartás hogyan válik etnorelatívvá. E cikk keretein belül nincs mód a modell részletes bemutatására, csupán a legfőbb gondolatot emelem ki, miszerint az interkulturális látás- és viselkedésmód nem csupán valamiféle tudásanyag és szokásrendszer elsajátítása, hanem érzelmeket érintő, személyiségfejlődési folyamat is egyben, mely során a saját és az idegen kultúra értékei, normái lépnek kölcsönhatásba, és helyenként összeütközésbe egymással. Az oktatás célja, hogy a hallgatóink el tudják fogadni a magyar kultúra megnyilvánulásait (a gondolkodás- és a viselkedésmódot) függetlenül attól, hogy ez tetszik-e neki vagy sem, és próbáljanak hozzá alkalmazkodni.

Ezt megkönnyítendő, a kulturális szenzitizáció elősegítése a programunkban egy régóta bevált módszer szerint történik. Minden egyes amerikai hallgatóhoz a megérkezést követően csatlakozik egy hungarológia szakos magyar hallgató, aki a félév során a segítője lesz. A sokéves tapasztalat azt mutatja, hogy mind az amerikai, mind a magyar diák kölcsönösen gazdagodik ebből a találkozásból: míg az amerikaiak segítséget kapnak a tanultak megértésében, a magyar nyelv tanulásában, a házi feladat elkészítésében vagy éppen a mindennapi élettel kapcsolatban, a magyarok gyakorolják az angol nyelvet, és felfedezik, mennyire más egy külföldinek elmagyarázni a tananyagot vagy bármely jelenséget a kulturális különbségek miatt. A több

hónapos interkulturális találkozások során lassan változni kezd mindkét fél, kölcsönösen fejlődik az interkulturális kompetenciájuk. Az amerikai hallgatók a Magyarországon eltöltött hónapok után nemcsak a magyar, de a saját kultúrájukat is képesek lesznek újraértékelni. Viselkedésükben és hozzáállásukban is gyakran észrevehető a változás, és erről esetenként ők maguk is számot adnak. Egyik diákunk így mesélt a szegedi félévéről: „Mikor hazaértem, rögtön nem is vettem észre magamban a változást, de a barátaim és a családom annál inkább. Míg régen gyorsan ettem, mostanában már inkább lassan eszem, és közben történeteket mesélek a családi vacsoráknál. Ezt a magyar kultúrából hoztam magammal, mert a magyarok élvezik az étkezést, és nemcsak úgy belapátolják az ételt.”; vagy: „Valami változott bennem, amit talán én vettem észre elsőként: jobban tudok kommunikálni az emberekkel. Megtanultam megérteni a testbeszédet. Egy másik országban élni kihívás, de ha jól sikerül, magabiztosan veszed az akadályokat, amiket az élet eléd hoz.”

5. Összefoglalás

Jelen tanulmány röviden bemutatta a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia programjában tanuló amerikai diákok számára kidolgozott kultúraoktatási koncepciót. A kulturális tartalmak átadásának legfőbb nehézségének a hallgatók heterogén háttértudása bizonyult. Ezt áthidalandó alkalmazzuk a kultúra interkulturális bemutatásának módszerét, valamint a félévi tematika kialakítását a hallgatók bevonásával, amely megerősíti a tanulói motivációt. Szóltunk arról is, hogy az amerikai kultúra dimenzióinak ismerete segíti az oktatót a reális elvárások és a hatékony módszerek kialakításában. Fontos hangsúlyt kap a felfedeztetés és a célkultúra kínálta osztálytermen kívüli oktatás is és a kooperatív tanulás.

Az utolsó rész az interkulturális kompetencia és az ehhez szorosan kapcsolódó interkulturális érzékenység fejlesztésének fontosságát és egy lehetséges módszerét mutatta be, amelyben a magyar hallgatók a szemeszter során segítik az amerikai hallgatókat a tanulásban és a beilleszkedésben.

Összegzőként elmondható, hogy a kultúra oktatása – legyen az kis- vagy nagybetűs – végső soron a kultúrdiplomácia egyik formájának is tekinthető.

Irodalom

- Árvey Anett 2012. Közterek külföldi szemmel. In: Monok István – Nyerges Judit – Sipos Gábor (szerk.): *Előadások a VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Nemzetközi Magyarstudományi Társaság, Budapest, 203–225.
- Árvey Anett 2013. Kultúra a magyar mint idegen nyelv órán. In: Sinkovics Balázs – Szeverényi Sándor (szerk.): *Nyelvtudomány V–VI. Új folyam, 2009–2010*. Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica, Szeged, 5–12.

- Bennett, Milton J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Michael R. Paige (ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21–71.
- Byram, Michael 1994. *Teaching and learning language and culture*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Byram, Michael – Gribkova, Bella – Starkey, Hugh 2002. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg. The Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán 2002. Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia* 102, 3: 333–353.
- Durst Péter 2005. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek*. SZTE Hungarológiai és Közép-Európai Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ, Szeged.
- Falkné Bánó Klára 2007. Amerikai Egyesült Államok. In: Hidasi Judit (szerk.): *Kultúrák@kontextusok.kommunikáció*. Perfekt Kiadó, Budapest, 23–33.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hall, Edward T. 1976. *Beyond culture*. Anchor Books. New York.
- Hofstede, Geert 1994. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Harper Collins Publishers, London.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest.
- Kluckhohn, Florence R. – Fred L. Strodtbeck 1961. *Variations in Value Orientations*. IL: Row Peterson, Evanston.
- Kramsh, Claire 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, Claire 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford
- Lázár Ildikó 2006. 33 kulturális játék a nyelvórán. (Segédkönyv tanároknak az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez nyelvórákon és kommunikációs tréningeken) OPKM–ECML–Magyarországi Kontaktpont, Budapest.
- Pátrovics Péter 1998. Beszédaktusok – konverzációs stratégiák – kultúrák. *Magyar Nyelvőr* 122, 2: 142–150.
- Seelye, Ned H. 1993. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. IL: National Textbook Company, Lincolnwood.
- Szende Thomas 2014. *Second Culture Teaching and Learning. An Introduction*. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern.
- Szili Katalin 2004. A bókra adott válasz pragmatikája (Adalékok a szerénység megnyilvánulásához a magyar nyelvben). *Magyar Nyelvőr* 128: 265–85.
- Szőnyi György Endre 1999. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseire. *Hungarológia* 1–2: 99–108.

Szőnyi György Endre 2012. A magyarországi művészettörténet interkulturális bemutatása. In: Monok István – Nyerges Judit – Sipos Gábor (szerk.): *Előadások a VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest, 185-201.

University of Wisconsin, Stevens Point, Study Abroad Program <http://www.uwsp.edu/studyabroad/Pages/default.aspx>

Trompenaars, Fons 1995. *Riding the waves of Culture*. Nicolas Brealy Publishing, London.

Attila Gyula Kiss

Language Ideologies about Learning Historical Minority Languages. Hungarian in Romania and Swedish in Finland. 2015. Jyväskylä Studies in Humanities 267, Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä. 151 p.

A tanulás során egyre gyakrabban esik szó az interkulturális kompetencia fogalmáról. A nyelvoktatás fontos feladata a megértés, amely nem csak grammatikai, lexikai tudás függvénye; sokszor a kulturális különbségek is nehezítik a kommunikációt. Ezeket a különbségeket a nyelvtanárnak fel kell ismernie, tudatosítania kell, majd áthidaló megoldásokat alkalmaznia. Kiss Attila Gyula könyve ebbe a kérdéskörbe is illeszkedik.

A szerző a finnországi Jyväskylä Egyetem Bölcsészettudományi Doktori Iskola Hungarológia program keretén belül végezte PhD tanulmányait, melynek eredményeként jött létre ez a munka. Kiss 2009 óta tanítja a magyart idegen nyelvként; oktatói pályáját Nagyváradon, majd a Debreceni Nyári Egyetemen kezdte el, végül Finnországban folytatta.

A munka hat nagyobb fejezetből áll és a bevezető részekén kívül tartalmaz négy tanulmányt is, amelyek a kutatás elméleti keretét, módszereit, eredményeit hivatottak külön-külön is bemutatni. Érdekessége az az interdiszciplináris megközelítés, amely lehetővé teszi a magyar és svéd nyelv tanításának – tanulásának összehasonlító kutatását.

Az első fejezet a bevezető (*Introduction*), melyben a szerző meghatározza kutatásának célját, miszerint szükséges megérteni és javítani Európán belül az interetnikus kapcsolatokat, továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a közép-kelet-európai nyelvek oktatása nincs kellőképpen kiaknázva. Elemzésében központi kérdéssé válik a történelmi kisebbségek nyelvének (*Historical Minority Languages*) oktatása többségiak számára. A szerző meghatározza a nyelvi ideológiák fogalmát és működési mikéntjét (Gal nyomán). Öt alfejezetre osztja a bevezető részt, ahol tárgyalja az elméleti keretet, többször hivatkozva az interdiszciplináris megközelítésre (szociolingvisztika, antropológiai nyelvészet, néprajz, diskurzuselemzés, történelem stb.), majd sorra veszi a kutatás helyszíneit (Nagyvárad, Debrecen, Jyväskylä), a problematizáló kérdéseket, melyek öt nagyobb téma köré szerveződnek (a nyelvtanuló típusa, a nyelvi ideológia befolyása, a tanulandó nyelv értékelése stb.), illetve bemutatja az egész mű szerkezetét és reflektál a mellékelt négy tanulmányra is.

A második fejezet a kutatás módszertanátval foglalkozik (*Methodology*). Itt részletezi a szerző a néprajzi adatgyűjtés lehetőségeit (Geertz nyomán), majd értelmezi a diskurzus fogalmát (Blommaert és Vershueren nyomán), valamint újra előkerül részletesen a nyelvi ideológia terminus. Megismerjük a kutatás alapszabályait (interjúzás), mely integratív megközelítést biztosít a szerző számára, és ez által szélesebb társadalmi és történelmi folyamatokat lehet feltárni. A fejezet végi következtetések segítik az olvasót az információk rendszerezésében.

A harmadik fejezetben (*Fieldwork, data and sources*) a terepmunka, adatgyűjtés és forráselemzés mikéntjét olvassuk. Ebben a részben megtudjuk, hogy az adatgyűjtés már 2010-ben megkezdődik Nagyváradon kutatási napló vezetésével, amely a szerző által vezetett magyar nyelvtanfolyammal kapcsolatos információkra épít; vizsgálta a román sajtóban megjelenő magyar nyelvtanfolyammal kapcsolatos híreket, hirdetéseket, mindez hogyan jelenik meg a közbeszédben, az interneten, a médiában, illetve elemezte a közösségi oldalak és a digitális média kommentjeit is. Részletesen bemutatja azokat a nyelvtanfolyamokat, amelyeket ő vezetett. Végül etikai kérdések felmerülésével (pl. az adatközlők anonimitása) és összegzéssel zárul a fejezet.

A negyedik rész az eredményeket (*Results*) összegzi. Hat alfejezetre tagolva ezt az egységet megtudjuk, hogyan válaszolják meg a csatolt tanulmányok a kutatás öt alapkérdését, illetve Kiss részletesen bemutatja a négy tanulmányt is. A szerző végig párhuzamba állítja a magyar és a svéd nyelv oktatását, részletezve az alapvető különbségeket a két nyelvtanulási helyzet között. Tanulságos például a 4.6.2. alfejezet, amely a nyelvi ideológiákkal kapcsolatos. Itt megtudjuk, hogy két alapvető szemléleti különbség észlelhető például a magyar nyelv oktatásában: szembe kerül a magyar mint kisebbségi nyelv és származás nyelv fogalma a magyar mint idegen nyelv terminussal. Ez utóbbi megnevezés kisebbségi helyzetben idegenkedést szül, és történelmi, kulturális tények tagadását eredményezheti egyes szerzők szerint.

Hasznos lett volna, ha a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátos helyzeteivel és problémáival találkozunk Romániában, ahol a MID-tanítást nem oktatási helyzetre, hanem elsősorban módszerre, külső szempontú nyelvszemléletre, leírási módra, illetve nyelvvoktatási terminusra értjük, ebben a jelentésben tehát a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítjuk mindazon helyzetekben, amikor a tanuló nem beszéli anyanyelvi szinten a magyart, legyen az fakultatív rendszerű magyartanítás a közoktatásban, egyesületeknél és/vagy egyházaknál működő nyelvtanfolyam, nyelvi felzárkóztató program, illetve a felsőoktatásban megjelenő hungarológiai (Bukaresti Tudományegyetem) vagy regionális nyelvként (Temesvári Nyugati Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem) való oktatása nyelvünknek.

Érdekes lett volna, ha a szerző részletesen bemutatja a bukaresti, kolozsvári és temesvári egyetemek, illetve különböző szervezetek keretén belül működő magyar nyelvtanfolyamok működési lehetőségeit, a hallgatók véleményét. Tanulságos lett volna megvizsgálni azt a programot, amely temesvári román értelmiségiek kezdeményezésére jött létre: a temesvári Nyugati Egyetem (Universitatea de Vest) Bölcsész-, Történelem és Teológia Kara (Facultatea de Litere, Istorie și Teologie) 2009-ben indította el a Kulturális tanulmányok (Studiiculturale) szakot dr. Otilia Hedeşan professzorasszony kezdeményezésére. A következő tanévtől választható tantárgyként bevezették a magyar, német, szerb és cigány nyelv és kultúra tanítását. A hallgatóknak a felajánlott négy nyelvből kettőt kellett választaniuk kötelező jelleggel. Így regionális nyelvként és kultúraként kezdődött meg a magyar nyelv tanítása heti két órában három szemeszteren keresztül, illetve a negyedik félévben a magyar kultúra tanítása.

Az ötödik és hatodik fejezet a záró gondolatokat (*Concluding discussion, Summary*)

tartalmazza, melyekben a szerző összefoglalja célját, kutatási módszerét, az elméleti keretre reflektál, illetve kitér arra is, hogyan használhatja fel az alkalmazott nyelvészet munkájának eredményeit. Hasznos lett volna arra is rámutatni, milyen konkrét hozzáadéka van ennek a munkának a romániai MID tanításában, illetve a nagyváradi magyartanítás számára.

A gazdag szakirodalmi jegyzék egyik előnye, hogy a legújabb kiadványokra hivatkozik a szerző. Ajánlom ezt a könyvet elsősorban azok figyelmébe, akik magyar nyelvet tanítanak történelmi kisebbségi helyzetben, vagy csak érdeklődnek a nyelvoktatásban előforduló sztereotípiák iránt, ugyanakkor azt is hangsúlyozom, hogy kellő körültekintéssel olvassuk a szöveget annak érdekében, nehogy mi magunk is a sztereotipizálás csapdájába essünk.

Magyari Sára¹

¹ Magyari Sára PhD, alkalmazott nyelvész, a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad) tanára; saramagyary@yahoo.com

Magyari Sára

A nyelvi világkép a magyar és a román nyelvben. 2015. Partium Kiadó–Erdélyi Múzeum Egyesület, Nagyvárad–Kolozsvár. 163 p.

A nyelv és a gondolkodás viszonyával, a nyelv által megkonstruált világ és a kultúra problematikájával az ókortól kezdve napjainkig különböző tudományágak foglalkoztak. Jelen kötet egyrészt arra tesz kísérletet, hogy bemutassa, milyen módszerekkel vizsgálható meg egy-egy közösség gondolkodásmódja a nyelven keresztül, másrészt arra is vállalkozik, hogy a magyar és a román nyelv néhány lexémáján keresztül, konkrét elemzések sorával mutassa be e két, egymás mellett élő nyelvközösség konceptualizációs működéseit. A szöveget olvasva egy rendkívül elmés, lényeglátó, nyelvészeti tényeket és emberismeretet egyaránt nagyszerűen felhasználó elemzés bontakozik ki.

Magyari Sára *A nyelvi világkép a magyar és román nyelvben* című kötete a Partium Kiadó és az Erdélyi Múzeum Egyesület közös kiadásában jelent meg. A szerző a nagyvárad-i Partiumi Keresztény Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékének nyelvész oktatója. Néprajzi és antropológiai nyelvészeti előképzettsége valamint a magyar, mint idegen nyelv oktatásában szerzett többéves tapasztalata bizonyosan segítették a munka megírásában.

Egy rövid bevezető, a célok, a hipotézisek és a témaválasztás indoklása után négy fejezetben fejti ki a magyar és a román néhány kulcsszaván keresztül a két nyelv világképének sajátosságait. Az első fejezetben a téma megértéséhez szükséges elméleti ismereteket és azokat az értelmezési modelleket vázolja, amiket a nyelvi anyag feldolgozásában használ. A második fejezet a vizsgálandó korpuszról és a kutatás módszereiről szól. Ezt követi a munka érdemi és egyben legizgalmasabb része a nyelvi anyag interpretálása, majd a következtetéseket összegző *Kitekintés* fejezettel zár.

A kötet elején a szerző a nyelvi relativizmus történeti áttekintése mellett a nemzetközi és a hazai szakirodalom jelentős, aktuális eredményeit is összegzi. Külön kitér az Anna Wierzbicka nevéhez kapcsolódó természetes szemantikai metanyelvelméletre, amelyet a kulcsszavak kiválasztásában és elemzésében a későbbiekben is felhasznál. Innen derül ki, hogy mely lexémák tételeződhetnek kulcsszavakként egy adott kultúrában. Ebben olyan tényezők játszanak közre, mint a lexéma beszélőközösségben betöltött aktív szerepe, szólásokban, közmondásokban való megjelenése, az a tény, hogy mennyire fordul elő bizonyos szemantikai doménben például az érzelmek vagy a morális ítélezés tartományában. Mindezek ismeretében olyan lexémákat választ, amelyek a mindennapi kulturális tudás és gyakorlat megismerésén keresztül jut el az adott kultúra és közösség jobb megismeréséig. Külön kiemelendő, hogy nem feledkezik meg arról a magyar szerzőről – Karácsony Sándorról –, aki a múlt század elején a magyar nyelvről és gondolkodásról nagyon szemléletesen ír. Az elméleti fejezet utolsó része tartalmazza a munka szempontjából lényeges fogalmak értelmezését, így a nyelvi világkép, a jelentés és a mentális lexikon meghatározására kerül sor az alfejezetekben.

A második fejezetből megtudjuk, hogy a nyelv és a gondolkodásmód viszonyát olyan magyar nyelvi állandósult kifejezések segítségével lehet vizsgálni, amelyek a hétköznapi nyelvhasználat fontos részét jelentik, de emellett a szerző beemel közmondásokat, összetett szavakat és más szövegeket is a gondolkodásmód mélyebb értelmezéséhez. Az anyaggyűjtésben az egy- és kétnyelvű szótárak és közmondásgyűjtemények mellett a Magyar Nemzeti Szövegtárat, valamint internetes keresők szövegeit használta fel a szerző, ugyanakkor saját kérdőíves gyűjtést is alkalmazott, amelyből a vizsgált csoport legjellemzőbb válaszait is beemelte a korpuszba.

Magyari Sára a kötet további részében arra vállalkozik, hogy bebizonyítsa, egy közösség világképe, gondolkodásmódja megmutatkozik nyelvének rendszerében úgy, hogy mindez kikövetkeztethető a kifejezések, kollokációk, közmondások, szólások szintjéből és ezek használati szokásaiból. Ennek segítségével pedig feltárhatók azok a különbségek és hasonlóságok, amelyeken keresztül megragadható, hogy mit emel ki, mit hangsúlyoz az egyik nyelv a másikhoz képest. Egy ilyen jellegű vizsgálat során abba is betekintést nyerhetünk, hogy milyenek a magyar és a román beszélőközösség konceptualizációs folyamatainak a sajátosságai. A harmadik fejezetben olyan kulcsszavakat és ezek használati jellemzőit elemzi, amelyek vélhetően az európai kultúrák nagy részénél fellelhetőek, és hozzátartoznak az alapszókészlethez. A kulcsszavak, amelyeket a kötetben a szerző interpretál a következők: *barát–ellenség, nő–férfi, feleség–férj, élet–halál, munka–pénz, idő*, valamint az *áll* és a *csinál* igék.

Az egyes kulcsszavakra vonatkozó alfejezetek minden esetben a lexémák szótári definícióival indítanak, kitérve nem csak az adott szó értelmére, hanem az etimológiájára is. Ezt követi a magyar nyelvű kulcsszó és előfordulásának alapos, körültekintő vizsgálata, a doménhez való besorolás és az ezeken belüli profilok megadása, értelmezése. Ugyanígy jár el a román lexémák elemzésénél is. Minden magyar–román kulcsszópár elemzése után összegzéseket találunk. Ezekben a lexémák használatának összevetése is megtörténik, így arra is magyarázatot kapunk, hogy a két kultúra gondolkodásmódjában miként konceptualizálódnak az adott kulcsszavak, melyek az eltérések és a hasonlóságok. Az elemzések sora így jól áttekinthetővé válik, az eredmények pedig könnyen hozzáférhetőek, logikusan sorakoznak egymás után. Kimagasló jelentőségű és értékelésre méltó, hogy a szerző igék mentén is igyekszik rekonstruálni a nyelvi világ képét a két nyelvben, hiszen a szakértők többsége leggyakrabban a főnevek és ezek képszerű jelentésének feltárására vállalkoznak. Az elmélyült, aprólékos elemzés nagyszerű lehetőséget teremt az olvasó számára a két kultúra és a két gondolkodásmód sokrétű, pontos megismerésére.

A negyedik fejezetben a szerző felhívja a figyelmet az archetipikus képi gondolkodás és a nyelvi világkép összefüggéseire. Kiemeli, hogy a nyelvi jelek hasonlóan működnek, mint a képi világ: mindkettő egyfajta mögöttes világra utal. Ezért éppoly fontos a nyelvi világkép feltárása, amilyen az archetipusoké és a képekbe rejtett gondolatoké. A nyelvi világkép ugyanakkor szorosan köthető is azokhoz a fő archetipusokhoz, amelyeket a jungi vagy a durandi szemléletből ismerünk. A két nyelv adatait elemezve a szerző be is bizonyítja, hogy a kulcsszavak használatában és az ebből feltérképezhető gondol-

codásmódban több a hasonló jelenség, mint az eltérés. Ennek oka egyrészt az, hogy a világ nyelvi képét a különböző beszélőközösségek hasonló eljárásokkal teremtik meg, másrészt bár a két nyelv szerkezetében, eredetében és típusában is eltérő, a hosszú egymás mellett élés areális közeledést eredményezhetett a nyelvhasználatban. Az eltérések a domének szintjén kevésbé, profilokban már jobban fellelhetők. Továbbá azt is bizonyítani tudja mindkét nyelvi korpusz kapcsán, hogy a magyar és a román beszélők két állandó viszonyítási pontot használnak a valóság leképezésében: az embert és a teret. A személy doménen keresztül a nem-ember kategóriák is konceptualizálhatók. Az eleve emberi kategóriákat (mint például az *ellenség*, *barát* lexémák) sokszor szintén emberi tulajdonságokkal, főként az érték doménban lokalizáljuk. A tér konkrétságával pedig sokszor fejezünk ki olyan elvont fogalmakat, mint a *halál*, az *idő* vagy a *munka*.

Magyari Sára *A nyelvi világkép a magyar és a román nyelvben* című könyve a tudományos kíváncsiságon és felkészültségen túl, sokrétű tapasztalatról is tanúbizonyságot tesz. Érzékelhető, hogy a szerző jól ismeri a két- és többnyelvű közösségeket, nagyszerű megfigyelője a kultúrákon belüli és a kultúrák közötti nyilvánvaló és rejtett kapcsolatoknak, érzékeny elemzésmódjával pedig egy eddig még feltáratlan világ tárul elének. Munkájának eredményei jól hasznosíthatók az antropológiai nyelvészetben, a pszicholingvisztikában, a frazeológiában, a pragmatikában és a fordítástudományokban, de a két nyelv lexémái által a gondolkodásmód feltérképezése segítheti a magyart idegen nyelvként tanítókat is.

Bartha Krisztina²

² Bartha Krisztina PhD, alkalmazott nyelvész, a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad) tanára; krisztinabartha@yahoo.co.uk

Szita Szilvia – Pelcz Katalin

MagyarOK A1+ 2013. Pécsi Tudományegyetem, 319 p.

MagyarOK A2+ 2015. Pécsi Tudományegyetem, 356 p.

A *MagyarOK* tankönyvcsaládot a szerzők négyrészesre tervezték, a sorozatból 2015-re két kötet jelent meg, az A1+ szintű (2013-ban) és az A2+ szintű (2015-ben). A címben szereplő pluszjel arra utal, hogy mind a szókincs, mind a nyelvtani anyag túlmutat az adott szinthez a Közös Európai Referenciakeretben meghatározott tudáson. A tananyag ilyen szempontú tárgyalása megkönnyíti a szintek közötti lépést. A szerzők következőképpen foglalják össze a tankönyvcsomag jellegét: „A kommunikációközpontú, korpuszalapú tananyag minden készséget egyformán fejleszt, és szilárd grammatikai alapokat ad a továbbhaladáshoz” (magyar-ok.hu). Ezek a tulajdonságok élménnyé teszik mind a tanítást, mind a tanulást, és nagy segítséget jelentenek az órák megtervezése során is.

Mindkét kötet nyolc fejezetet tartalmaz. A fejezetek spirális jellegűek, az újabb részek a tanult elemeket ismétlik és bővítik. A második kötetben az elsőben található témákkal (bemutakozás, család, hobbi, utazás, lakóhely, munka és tanulás, egészség és étkezés stb.) találkozunk újra a nyelvtanuló, azonban gazdagabb szókinccsel és újabb nyelvtani szerkezetekkel bővül az elsajátítandó tananyag. A tankönyvcsalád az európai nyelvvizsgákra készít fel, az első kötet befejezése után az A1-es, a második után az A2-es szintű nyelvvizsga könnyedén letehető, sőt némi kiegészítéssel akár eggyel magasabb szintű vizsga is bátran megcélozható. A nyelvvizsgán kívül a nyári egyetemeken is előnyt jelentett, hogy diákjaim ebből a tankönyvcsaládból tanultak. Több hallgatóm az A1-es szintnél magasabb csoportba került a nyári egyetemi teszt kitöltése után, és meg is állták a helyüket olyan diákok közt, akik már jóval hosszabb ideje tanulnak magyarul.

Mint fentebb láthattuk, a szerzők kimondott céljai között szerepel, hogy kommunikatív legyen a könyv, és olyan formákat oktasson, amelyeket valóban használnak is a magyar anyanyelvű beszélők, ezért korpusznyelvészeti kutatásokra támaszkodtak az elsajátítandó kifejezések összeállítása során. A tankönyvet forgató diákok a párbeszédnek segítségével mindennapos formákat, paneleket tanulnak meg, amelyeket nem csak egy típusú dialógusban alkalmazhatnak. A mintadialógusok táblázatokban jelennek meg, mivel a szerzők több lehetséges választ, valamint a tegező és a magázó formát egyaránt belefoglalták a sémába. Ez első látásra bonyolultnak tűnhet, és a nyelvtanulóknak idő kell, míg megszokják ezt a formát, a későbbiekben azonban a séma következetes alkalmazásával a könyv eléri, hogy gazdagabb repertoár áll a diákok rendelkezésére. A panelek segítségével még a viszszahúzódozó észt diákjaim is hamar elkezdtek kommunikálni, akár anyanyelvi beszélőkkel is, mivel támaszkodhattak a könyvből megtanult mintapárbeszédre, a hétköznapi életben gyakran használt formákra.

A szerzők nagy hangsúlyt fektetnek a helyes kiejtés elsajátítására: minden fejezetben szerepelnek intonációs és hangsúlygyakorlatok, valamint a fejezetek végén egy-egy magánhangzó, illetve a második kötetben egy-egy mássalhangzó helyes ejtését gyakorol-

tatják.

A munkafüzetben a nyelvtani összefoglalók és gyakorlatok találhatók, amelyek a tankönyvi feladatokat egészítik ki, valamint itt szerepelnek a helyes szórend elsajátítását és gyakorlását szolgáló feladatok is. A nyomtatható szórendi kártyákkal való gyakorlás sok örömet és vidámságot okozott a hallgatóimnak, játék közben pedig félig észrevétlenül sikerült például a kérdőszavas kérdő mondatok szórendjét elsajátítani.

A tankönyvcsalád nagy előnye, hogy a nyelvtanulónak vagy a nyelvtanárnak mindössze a könyvet és a munkafüzetet kell megvásárolnia, a kiegészítő anyagokhoz az interneten is (a magyar-ok.hu honlapon) hozzáférhet. Az internetes anyagok a tanár és a diák kényelmét is szolgálják, valamint azt is lehetővé teszik, hogy a szerzők javíthassák a fájlokat, ha a felhasználók valamilyen hibát vagy hiányosságot észlelnek ezekben. A javítás mellett az anyagok folyamatos bővítésére is lehetőség nyílik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy szívesen látnak minden észrevételt és kiegészítést, többek között igyekeznek új nyelvekre lefordítani a legfontosabb szavak és kifejezések listáját. Bár hallgatóim mind beszélnek angolul, ezáltal jól tudjuk használni az angol szólistákat, bizonyos formák esetében érdemes egy másik közös beszélt nyelvre, például az igeikötős igék esetében a németre vagy az észtre támaszkodni.

A hanganyagon kívül számos más kiegészítő eleme van a tankönyvcsaládnak. A tanároknak mindenképpen hasznos a részletes információkat és leírásokat tartalmazó tanári kézikönyv, amelyet a kollégák által beküldött kreatív ötletek tarkítanak. A szerzők sok esetben nemcsak egy módszert adnak meg a feladat levezénylésére, és a variációk felsorolása mellett arra vonatkozóan is kapunk iránymutatást, miért éppen ezt a módszert tartják a szerzők a legmegfelelőbbnek egy adott gyakorlathoz. Természetesen mérlegelni kell, ki mennyire nyitott a játékokra, voltak olyan csoportjaim, akiket taszítottak az interaktív feladatok, míg más hallgatóim kifejezetten kérték, hogy minden órán legyen valamilyen játékos gyakorlat.

A szerzők a tanári kézikönyvön kívül tanmeneteket is készítettek a tankönyvhöz, 48 és 96 órás változatokat, külön a célnyelvi, külön az idegen nyelvi környezetben tanító tanároknak. A kezdő nyelvoktatóknak ez mindenképpen hasznos kiindulási alap lehet, ugyanakkor a már tapasztalt tanárok is támaszkodhatnak az összegző táblázatra a kurzusuk menetének megtervezése során. A félév során is érdemes rápillantani a táblázatra, nem csúsztunk-e el a kitűzött munkamenettől, ahogy ez a számunkra vagy a diákok számára kedves témák esetében előfordulhat.

Harmadik kiegészítőként a kötet szerzői teszteket is feltöltöttek a honlapra, amelyek megtekintéséhez és letöltéséhez jelszó szükséges. Ezt viszont nagyon könnyű megszerezni, ha valaki hibátlan magyarsággal levélben hozzáférést kér a szerzőktől. Ez a biztonsági lépés természetesen azt hivatott megelőzni, hogy diákok egy az egyben letölthessék a tesztfeladatokat. A tesztek a tanároknak is segítséget nyújthatnak a dolgozat előtti ismételőfeladatok összeállításához. Ezek áttekintésekor számos alkalommal kiderült, hogy valamilyen nyelvtani formával kapcsolatban még vannak kérdések, amelyeket a teszt előtt így még meg tudtunk beszélni.

A kreatív és játékos feladatokat előnyben részesítő tanároknak igazi kincsesbányát jelenthetnek a munkalapok, amelyekben párbeszéd, egyéni és csoportos munkák alapanyagát találhatjuk. Ha többször szeretnénk felhasználni őket, nyomtatás után mindenképp

pen érdemes a papírlapokat laminálni, és valamiféleképpen rendszerezni, ha nem akarjuk, hogy a papírhalmok ellepjenek minket.

A *MagyarOK* ugyan kifejezetten a kooperatív tanulásra épül, de véleményem szerint igény szerint önálló tanulásra is alkalmas. Míg a könyvben az utasítások kizárólag magyar nyelven szerepelnek, addig az internetről ingyenesen letölthető pdf-ben angolul (az első kötethez németül és franciául is) megtalálhatjuk az instrukciókat. Szintén az önálló tanulást és ismétlést segíti, hogy a mind a tankönyv, mind a munkafüzet feladataihoz kapcsolódó megoldókulcs letölthető a honlapról. A tankönyvcsaládhoz tartozó Facebook-oldal (*MagyarOK Materials for learning and teaching Hungarian*) szintén elősegítheti az önállóan tanuló diákok közti kooperálást, valamint a szerzők itt értesíthetik a felhasználókat a tananyaggal kapcsolatos legfrissebb hírekről. A közösségi oldalon több ízben kaptam már jó nyelvoktatási tippeket, és szereztem tudomást más szerzők (internetes) tananyagairól.

Bár a tesztekhez nem férnek hozzá, a diákok a honlapon található úgynevezett mérlegek segítségével ellenőrizhetik, elsajátították-e az egyes fejezetekben található legfontosabb kifejezéseket, témákat: például „Be tudok mutatkozni baráti és hivatalos helyzetben is”. Megkönnyíti az ismétlést az is, hogy a szerzők ezekben a mérlegekben megadták az adott téma oldalszámát is, ezáltal nem szükséges a vonatkozó részeket sokáig keresgélni.

A tanulást szójegyzékek is segítik, az első kötethez a fejezetenkénti verzióban angol–német–olasz, cseh, holland és lengyel, míg a teljes szójegyzék angol–német–francia és cseh nyelven elérhető; a második kötethez angol–német és lengyel fordítások készültek eddig. A szójegyzékekben az egyes szavak szófaja és a toldalékai (a főnevek többes számú, tárgy-esetű és birtokos személyjeles, a melléknevek középfokú és határozóragos, illetve az igék főnévi igenévi, múlt idejű és felszólító módú formái) is szerepelnek. Emellett hasznos lehet a diákoknak az egyelőre csak az első kötethez elérhető *Nehéz szavak kontextusban* elnevezésű magyar–angol és magyar–német ábécésorrendes szójegyzék, amelyben a különböző jelentésekben használt szavak a kontextusnak megfelelő példamondatokban szerepelnek.

Szintén a szókincsgazdagítás eszköze lehet a *Szóképzés és szóösszetételek* elnevezésű fájl, amely az első kötet egyes fejezeteire lebontva mutatja be a szóalkotás különböző módjait, és segíti a nyelvtanulókat a szóalakok felismerésében, hozzájárulva a nyelvi tudatosság növeléséhez.

A honlapról letölthető nyelvtani rész az átvett tananyagban szereplő jelenségekre korlátozódik, az összefoglaló a nyelvi szintek szerint épül fel, nem követi a tankönyvben és a munkafüzetben való tárgyalás menetét. A szerzők az első kötethez készült anyagban hangtani, szófajtani és mondattani kérdéseket mutatnak be a nyelvtani áttekintésben, míg a második kötet elsősorban szófajtani és mondattani kérdésekre fókuszál, illetve helyesírási (az elválasztás szabályai) és szövegépítési kérdésekkel (előre- és visszautalás) is kiegészül.

A letölthető hanganyagot az egyes fejezetekhez rendelve tömörített fájlban találhatjuk meg. Ez mindenképpen nagyon kényelmes megoldás abban az esetben, ha nem rendelkezünk az órán interneteléréssel. A letöltött hanganyagokkal kapcsolatban csak az jelenthet problémát, hogy a fájlok ugyan számozva vannak, a feladat neve azonban nem szerepel a megnevezésben. Elejét lehetne venni a keresgélésnek, ha vagy a tankönyvben, vagy a letöltött fájlok címében ugyanazok a címek/számok szerepelnének.

A könyv előnyei közé sorolhatjuk még, hogy nagy hangsúlyt fektet a kiejtésre, többek között az eldöntendő kérdések megfelelő intonációját gyakoroltatja, valamint a hangsúlyozási viszonyok elsajátíttatása és az egyes magánhangzók közötti különbségtétel is fontos szerepet kap a könyvben. Minden fejezet végén szerepelnek fonetikai gyakorlatok, ezenkívül az egyes fejezeteken belül is találhatók a tárgyalt témához kapcsolódó kiejtési feladatok. Mivel a hanganyagok az interneten is meghallgathatók és letölthetők, a magyar kurzus diákjai otthon is tudnak gyakorolni. Természetesen a tanárnak kell mérlegelnie, mely kiejtésjavító gyakorlatokat használja fel. Ha a diákok anyanyelve hasonló hangállománnyal rendelkezik, mint a magyar, egyes hangokat, minimálpárokat szükségtelen lehet gyakoroltatni, különösen egynemű csoportok esetében.

A tankönyvcsaládból három éve tanítok, két tanéven keresztül teszteltem az első kötetet, egy éven keresztül pedig a másodikat. Csoportjaimban a hallgatók jellemzően vegyes anyanyelvi háttérrel rendelkeznek, közvetítőnyelvként általában az angolt használom, de számos esetben tudok támaszkodni a hallgatók észit (sőt: finn, német, orosz stb.) nyelvtudására is, például a *nekem tetszik*-szerkezet elsajátítása során. Diákjaim visszajelzései alapján a tananyagcsomag előnyeként szeretném kiemelni a felnőtt nyelvtanuló érdeklődési körének megfelelő érdekes és aktuális témákat, a színes és tetszetős kivitelt, valamint a könyv sajátos humorát. A nyelvtanulóknak az is kifejezetten tetszik, hogy a *MagyarOK* a nyelv tanítása mellett a kultúra közvetítését is fontosnak tartja. A tankönyvcsalád interkulturális szemléletű: lehetőséget ad arra, hogy a csoport tagjai megvitathassák országuk és a magyar kultúra közti hasonlóságokat és eltéréseket, valamint hogy a magyar szöveg által adott minta segítségével bemutathassák saját hazájukat.

Nyelvtanárokként hajlamosak vagyunk a választott tankönyvcsomag anyagait újabakkal kiegészíteni, a *MagyarOK* esetében erre csak kisebb mértékben van szükség, illetve a munkalapok jó kiegészítői lehetnek egy másik tankönyv alapján tartott kurzusnak is. A nyelvtanár mérlegelésére van szükség abban is, mennyire követi a *MagyarOK*-at a nyelvtani rendszer bemutatása során. A tankönyvcsomagban a nyelvtani anyag tárgyalásának menete némiképp eltér a korábbi tananyagokban megszokottól, például a birtokos személyjelek egyes szám első és második személyben már a második fejezetben megjelennek. A csoport összetételétől, érdeklődésétől és terhelhetőségétől függően bizonyos elemeket hamarabb is bevezethetünk, például a nyelvészhallgatók sokszor rögtön az egész paradigmát látni szeretnék; a diákok anyanyelve szintén befolyásolhatja, a nyelvtani formákat milyen tempóban „adagolhatjuk”. Míg az indoeurópai nyelvek beszélői számára a ragozás jelensége első látásra ijesztő lehet, addig az észit diákok például könnyen megbirkóznak az anyanyelvükhöz hasonló rendszerrel.

Összefoglalva *MagyarOK* tankönyvcsomag jól használható, kompakt tananyagot biztosít a csoportos, kooperatív nyelvtanuláshoz, de megfelelő egyéni tanulásra is. Alkalmazható forrás- és célnyelvi környezetben is, kiegészítő anyagai nagy segítséget jelentenek a kurzus színesítéséhez és interaktívvá tételéhez.

Janurik Boglárka³

³ Janurik Boglárka doktorandusz (SZTE), 2012 szeptembere óta az észtországi Tartui Egyetem magyar lektora; boglarka.janurik@gmail.hu